استراتيجيات التعلم النشط

التعلم النشط ـ ضبط الذات ـ التفكير الإيجابي ـ الإبداع والشعور الإبداعي



تأليف

الدكتورة منال حسن رمضان





استراتيجيات التعلم النشط

الطبعـة الأولـى

1436هـ - 2016م



شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع

المملكة الأردنية الهاشمية

عمان – مقابل البوابة الرئيسية للجامعة الأردنية

تلفاكس : 0096265330508

جـوال : 00962795699711

E-mail: academpub@yahoo.com

رقم الإيداع لدى المكتبة الوطنية

2016/1/240

رقم التصنيف:370.152

المؤلف ومن في حكمه:

منال حسن رمضان

الناشر

شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع

عمان – الأردن

عنوان الكتاب:

استراتيجيات التعلم النشط

(التعلم النشط-ضبط الذات-التفكير الايجابي-الابداع والشعور الابداعي)

الواصفات:

/ التعلم/ / العمليات العقلية/

- يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى .
- يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع .

ISBN :978-9957-590-68-0

استراتيجيات التعلم النشط

(التعلم النشط- ضبط الذات- التفكير الإيجابي- الإبداع والشعور الإبداعي)

تأليـــف

الدكتورة منال حسن رمضان



شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع



المقدمة:

يتفق الآباء والمعلّمون على أن تعليم الطّلاب كيفما يريدون هـو الهـدف الأقصى للتعلـيم، فـإن التعلّم هو عملية يتم من خلالها بناء المعرفة للمتعلّم من خلال التفاعل المباشر مع المفاهيم والخبرات الجديدة، وربطها بما لديه من خبرات سابقة لجعل التعلّم ذا معنـى، أمـا إذا تمـت العمليـة دون ربـط الخبرات السابقة بالحديثة فلن يحدث تعلّم، فالنجاح في مواجهة تحـدّيات الانفجـار المعـرفي لا يعتمـد على كمّية المعرفة، بل عـلى كيفيـة اسـتخدامها وتنظيمهـا وتوليـدها وحـلّ المشـكلات بكفـاءة وسرعـة (Mathers, ٢٠٠١; Sternberg,١٩٩٨).ونظراً لهـذا التغـيُّر تَغـيَّر دور المـتعلّم، فعليـه أن يكـون إنسـانا نشطا في استقبال المعلومات ومنظّما لها، وموظفاً لما يمتلكه من قدرات عقليـة وإسـتراتيجيات معرفيـة لمعالجتها واستيعابها وتخزينها في أنماط معرفية ذات معنى. كما غدت وظيفـة المعلّـم مـيسرا ومـنظما وموجها نحو التعلّم الفعّال من خلال توظيف التعلّم النّشط. فالتعلّم النّشـط مـن أكـثر أنمـاط الـتعلّم حداثة، فهو يتطلّب جهوداً ذهنيـة مـن الطلبـة، ويـوفر لهـم وسـائل وإمكانـات وأدوات تسـاعد عـلى التطبيق الفعلي للتعلم المفيد والفاعل، ويغيّر من اتجاهاتهم (Harasim,et al.,١٩٩٧).

ويقوم التعلّم النّشط عـلى مبـدأ الـتعلّم بالعمـل، والفهـم العميـق للـمادة التعليميـة، وطـرح الأسئلة وحل المشـكلات المتنوعـة، والوصـول إلى التعمـيمات واتخـاذ القـرارات. والـتعلّم النّشـط يـؤثر إيجابيا في اتجاهات الطلبة نحو التعلّم، ويعزّز ثقة الطالب بنفسه، ويدعمّ الثقة بـين المعلّـم والطلبـة، وهذا يجعل الطالب مسؤولاً عن تعلمه، ومـنظماً لذاتـه، ومتـأملاً في طـرق تعّلمـه وتفكـيره (Carroll Leander,٢٠٠١:٣٣).

ويؤكد خـبراء المنـاهج وطـرق التـدريس أن الـتعلّم النّشـط هـو أحـد الاتجاهـات الحديثة التي تولى دوراً ايجابياً للمتعلّم في الـتعلّم؛ إذ تتـاح فيـه الفرصـة للمـتعلم لحـل المشكلات، واتخـاذ القـرارات، وممارسـة التفكـير بأشـكاله المختلفـة، إضـافة إلى اكتسـاب مجموعة من المهارات العقلية والمعرفيـة والانفعاليـة المرتبطـة بـالتنظيم والضـبط الـذاتي

والتفكير الإيجابي، إلى جانب الإحساس بالمتعة والتشويق والسيطرة بفاعلية والتفاعل مع عناصر العملية التعليمية (Bonwell, ١٩٩٦).

فالتعلّم النّشط هو الذي يكون فيه الطلاب مسؤولين عن تعلمّهم، حيث يبدون فيه منضبطين ومنظّمين ذاتياً، وقادرين على تعريف أهدافهم وتقييم كفاية تحصيلهم. ويتحركون ذاتياً باهتمام ومثابرة واضحين بمهمات التعلّم التي يقومون بها واحدة بعد الأخرى، مستخدمين في ذلك إستراتيجيات تعلُّم فعّالّة ومعارف مناسبة حسب مقتضيات المواقف المختلفة، والمتفاعلة في مهاراتها وخبراتها مع الآخرين من معلمين وأقران وأُسر وإداريين بعيدا عن التعلّم التقليدي(Bonwell & Eison, ١٩٩١).

وتؤكد الدراسات والأبحاث أن العملية التعليمية الفاعلة تتصف مخرجاتها بإكساب المتعلم مجموعة من المهارات الانفعالية والعقلية ، ويمثل التفكير الإيجابي واحدة من هذه المهارات. ففي الوقت الذي نشهد فيه تحولا وتطورا في شتى مناحي الحياة ، نجد بعض الأفراد يتميزون بنزعتهم الإيجابية نحو الحياة ، وهو الاتجاه الذي يمثله علم النفس الإيجابي ، الذي ظهر في آواخر التسعينيات من القرن الماضي، بزعامة مارتن سليجمان ودعواه أن الإنسان يحمل بداخله القوة والضعف ومنهما و بهما تتحدّد حياته . وتزداد حاجة الفرد للتفكير الإيجابي كلما ازدهرت الحياة، فحضارة القرن الحادي والعشرين تزداد تشابكا وتعقيدا يوما بعد يوم، وحتى نستطيع تلبية حاجات الفرد ، لابد من تزويده بمهارات تتلاءم مع متطلبات العصر، فالتفكير الإيجابي من المهارات الضرورية للإنسان لأنه يعد حصناً وقائيا قوياً ضد الضغوط ونواتجها السلبية، كما أن له دوراً في استثارة السعادة الحقيقية، والوصول إلى السعادة ، وتخطي الفشل وتحمّل الصعاب سليجمان(Seligman,٢٠٠٥) .

ظهرت في الآونة الأخيرة دراسات كثيرة تناولت التعلّم النَّشِط في العديد من الدول الغربية، والمجتمع العربي بشكل عام والأردني بشكل خاص ، كي تواكب عملية التطوير التربوي المحلي حركة تطوير التعليم العالمية. ولدى البحث في

الأدبيات العربية تبين أن أثر التعلّم النّشط في ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي لم يـتم تناوله في الدراسات السـابقة، ومـن هنـا تـبرز الحاجـة إلى القيـام بهـذه الدراسـة سـعياً لاكتشـاف أثـر إستراتيجيات التعلّم النّشط في ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي لدى الطلبة المراهقين.

وتشير الدراسات إلى خطورة التفكير السلبي، ذلك أنه يجعل حياة الإنسان بمثابـة سلسـلة مـن المتاعب والأحاسيس والسلوكيات السلبية ، بل إن التفكير السلبي يدفع إلى العديد من النتائج السـلبية مثل : الأمراض النفسية والعضوية والشعور بالخوف وعدم الرضا (الفقي، ٢٠٠٧).

كما أن مهارة الضبط والتنظيم الذاتي أصبحت من المهارات العقلية والانفعالية الضرورية لحياة الفرد في المجتمع ؛ فهي تساعده على التكيف مع متغيرات العصر الذي يعيش فيه ويتعايش معها فهـو من العوامل المسؤولة عن تذويت سلوك الفرد، والقدرة على التحكم في هذا السلوك وضبطه وتعديلـه وصولاً إلى التوازن والإتساق مع المعـايير والقـيم الإجتماعيـة والخلقيـة (Akınoğlu and Özkardeş Tandoğan,٢٠٠٧).

كذلك فإنّ الشعور الإبداعي يعد من الأهداف التي تسعى الأنظمة التعليمية إلى تعزيزها وتقويتها لدى المتعلم في إطار العملية التعليمية، وهو يشير إلى العملية التي يقوم بها المتعلّم لتوليـد أفكـار جديـدة تتصف بالآصالة والمرونة والطلاقة من خلال العصف الذهني، أو دمج المـتعلّم أفكـاره مـع أفكـار الآخـرين للوصول إلى فكرة جديدة، واستخدام مصادره الذاتية والمصادر المتاحة في بيئتـه المحيطـة، كـما يؤكـد الأدب التربوي أن مهارة التفكير الإبداعي ترفع مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة وتقـدير الـذات لـديهم، والإلمـام بكيفية التعلم وبالطرق والوسائل التي تدعمه، وإعداد الطلبة للحياة العملية بعد المدرسة، وتزيد من قدرة الطالـب عـلى الضـبط عمليـات التفكـير التـي يسـتخدمها وتحسـن مـن أدائـه التحصـيلي (Panaoura &

.(Philippou,٢٠٠٥).

والتفكير الإبداعي يطور عملية حل المشكلات عند الطلبة مـن خـلال تزويـدهم بـأدوات حـل المشكلة وإيجاد الحلول الجديدة، كما يساعد الطلبة على استيعاب ما يدور حولهم، ومعالجـة القضـايا من وجوه متعددة، وزيادة فعالية الطلبة في معالجة ما يقدم لهم من خـبرات، كـما يزيـد مـن فعاليـة الطلبة في اتخاذ القـرار، الأمـر الـذي يسـاعد عـلى تطـور المجتمـع(Mathers,٢٠٠١؛ ٢٠٠٣Collins& O'Brien,).

وعلى الـرغم مـن تأكيـد الأدب التربـوي عـلى الـدور الإيجـابي الـذي يلعبـه الـتعلّم النّشـط في المخرجات التعليمية الانفعالية والعقلية ، إلا أن الدراسات السابقة التـي اهتمـت بدراسـة أثـر الـتعلّم النّشط على بعض المتغيرات مثل التفكير الإيجابي، والضبط الذاتي والشـعور الإبـداعي لمجتمعـه لا تـزال محدودة، وهذا ما سوف تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقه من خلال دارسة أثر إستراتيجية أثـر الـتعلّم النّشط في تطوير ضبط الذات والتفكير الإيجـابي والشـعور الإبـداعي لـدى الطلبـة في مرحلـة المراهقـة المبكرة.

حيث أتت هذه الفكرة الحالية لهذا الكتاب استجابة للحاجة الملحّة لضرورة أن يكون المـتعلّم محور العملية التعليميـة، تلـك الحاجـة التـي بـرزت نتيجـة التطـوّر الكَمـيّ الهائـل في مجـال المعرفـة والتغيرات المتسارعة والكبيرة في متطلبات الحياة المعاصرة، وضرورة مواكبة الأنظمـة التربويـة بمختلـف اتجاهاتها للتطوير التربوي والحاجة لبناء وتطبيق برامج لتطـوير اسـتقلالية الطالـب وتنميـة دافعيتـه للتفكـير الإيجـابي، والتنظـيم الـذاتي، والإبـداع والتـدريب عـلى هـذه الـبرامج في المواقـف التعليميـة والمساهمة في نقل أثر هذا التدريب لإعداد الفرد للمستقبل، وتنمية قدراتـه عـلى الـتصرف السـليم في المواقف التي يواجهها.

والمتطلـع لـلأدب التربـوي في مجـال الـتعلّم النّشـط ، يجـد الكثـير مـن الدراسـات

التي اهتمت بدراسة أثر التعلّم النّشط في تطوير قدرات الطلبة المعرفية و التحصيلية من خلال برامج خاصة على الصعيد العالمي، أو العربي، أو المحلي في الأردن ، وقد أثبتت هذه الدراسات فاعليتها في تطوير مهارات شخصية ومعرفية وانفعالية، إلاّ أن هذه الدراسات لم تربط بين أثر التعلّم النّشط في تطوير التفكير الإيجابي، والضبط الذاتي والشعور الإبداعي، ومن هنا فإن الدراسة الحالية تحاول استقصاء أثر التدريب على التعلّم النّشط من خلال برنامج خاص مُعَد لغرض هذه الموضوع، لدراسة أثره على هذه المتغيرات وذلك من خلال مواقف عامة، وعمّا إذا كانت بعض المتغيرات التصنيفية مثل الجنس لها أثر في تنمية هذا النوع من الإستراتيجيات التعليمية لتطوير التفكير الإيجابي، والضبط الذاتي والشعور الإبداعي؛ وبالتحديد فإن هذا الموضوع يسعى إلى الإجابة عن عدة أسئلة:

- ما أثر إستراتيجية التعلّم النّشط في تطوير ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي؟ حيث هدف هذا الكتاب إلى ما يلي:

١- تطوير برنامج تدريبي لإستراتيجيات التعلّم النّشط لتدريس الطلبة.

٢- قياس أثر البرنامج التدريبي في تطوير ضبط الذات لدى الطلبة.

٣- قياس أثر البرنامج التدريبي في تطوير التفكير الإيجابي لدى الطلبة.

٤- قياس أثر البرنامج التدريبي في تطوير الشعور الإبداعي لدى الطلبة .

٥- دراسة الفروق في أثر البرنامج التدريبي للتعلم النّشط في تطوير ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي في إطار التفاعل بين متغيري البرنامج والجنس.

ويعمل هذا الكتاب على تطوير ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي من خلال إستراتيجيات التعلّم النّشط ، ويظهر ذلك:

١- من الناحية العملية:

أ- قد توجه أنظار مُخططي المناهج والقائمين عليها إلى تطويرها و إغنائها

بإستراتيجيات التعلّم النّشط في تطوير قدرات ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبـداعي لدى الطلبة في مرحلة المراهقة المبكرة.

ب-قد توجه أنظار المعلّمين والمعلّمات إلى تطوير التدريس من خلال استخدام إستراتيجيات التعلّم النّشط لتطوير قدرات ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي لديهم.

ج-قد توجه أنظار مشرفي ومشرفات الطلبة إلى عقد دورات تدريبية لإستراتيجيات التعلّم النّشط والتركيز على قدرات ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي.

د- قد توجه الأنظار للاهتمام بالطلبة وتنمية قدرات ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي لديهم.

٢- من الناحية النظرية

- قد تشكل هذه الدراسة نواة لأبحاث أخرى مرتبطة بالتعلّم النّشط ومهارات ضبط الذات ، والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي في مراحل تعليمية أخرى .
- قد تشكل هذه الدراسة نواة لأبحاث أخرى مرتبطة بالتعلّم النّشط ومهارات ضبط الذات ، والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي .
- تتمثل أهمية هذا الكتاب نظريا في إثراء المكتبة العربية بمواضيع حديثة حول إستراتيجية التعلّم النّشط في تطوير ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي ، لأنه على الرغم من تعدد الدراسات والبحوث العلمية التي تناولت تطوير البرامج التعليمية إلاّ أنّ موضوع أثر إستراتيجيات التعلّم النّشط في تطوير ضبط الذات والتفكير الإيجابي والشعور الإبداعي لم يحظَ بالعديد من الجهود البحثية، ومن خلال البحث وجدّ أن هذه الدّراسة سوف تكون بدايةً لدراسات أخرى حول هذا الموضوع .

مصطلحات الكتاب:

إستراتيجيات التعلّم النّشط:

طريقة تعلُّم وطريقة تعليم في آن واحد ، يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشاريع المرصودة أثناء تدريس مساق الإرشاد التربوي، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي ، والحوار البّناء، والمناقشة الثرية، والتحليل السليم مما يساعدهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشراف دقيق من المعلّم أو المرشد، ودفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمادة الدراسية ، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم . لقد تعددت تعريفات التعلّم النّشط؛ ومن أبرز هذه التعريفات ما جاء به (لورنزن) (Lorenzen, et al.٢٠٠١)الذي عَرّف التعلّم النّشط بأنه: طريقة تعلم الطلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل الغرفة الصفية، ويعرفه بأنه: مجموعة الأنشطة والإجراءات المستندة إلى إستراتيجية التعلّم والتعليم التي سيتعرض لها الطلبة خلال المشاركة في الدروس المخصصة لذلك.

ضبط الذات:

ويشير إلى نزعة داخلية لتحقيق إشباع مباشر لرغبات الأفراد. ويختلف الإحساس بدرجة إلحاح تلبية الرغبة، من فرد لآخر، فلدى البعض القدرة على إرجاء إشباع رغباتهم أكثر من غيرهم. وقال العلماء إن الأفراد الضعفاء في تلبية رغباتهم مباشرة يميلون أكثر لارتكاب الأخطاء، على الرغم من تبعاتها السلبية طويلة المدى، مقابل الحصول على المتعة "المباشرة، السريعة وقصيرة المدى" التي تمنحها له. وقد أطلق العلماء(Phythian, Keane & krull, ٢٠٠٨) على المسبب الأساسي وراء ذلك "ضبط الذات". فالأشخاص الذين لديهم ضبط أعلى للذات

يكونون مسلحين لمقاومة الدوافع لارتكاب السلوك السلبي. بينما يستسلم ضعيف ضبط الذات أمام مغريات الحصول على المتعة المباشرة التي يمنحها له ارتكاب السلبيات. لكن وبالتأكيد فإن العمل السلبي لا ينجم بشكل كليّ عن غياب ضبط الذات. بل هناك عامل إضافي مرتبط بضبط الذات له تأثيرات على السلوك السلبي وهو درجة الفرصة المتاحة للفاعل. فيتفاعل كل من الضبط المنخفض للذات مع الفرصة المتاحة التي تقود الأفراد لارتكاب الأخطاء . ولأن الفرص كثيرة فإن الدافع المحفز لارتكاب السلوك السلبي هو ضعف ضبط الذات، لذا يسبق عامل المواقف عند البحث في مسببات السلوك.

ويعرف إجرائياً بأنه: الدّرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال الاستجابة لفقرات مقياس ضبط الذات الذي أعدته الباحثة لأغراض هذه الدراسة من خلال جمع عدد من المقاييس الأجنبية والعربية.

التفكير الإيجابي:

عرّف فريدريكسون (Fredrickson,٢٠١٣) التفكير الإيجابي بأنه : سلوك عقلي يتغلغل في التفكير ، والكلمات والتخيلات الخاضعة للنمو، والتوسع والنجاح ، ويتصف الشخص ذو التفكير الإيجابي بأنه يرى الجانب الإيجابي في كل المواقف الحياتية .

ويُعّرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي سيحصل عليها المفحوص في قدرة المتعلم الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته، من خلال الاستجابة لفقرات مقياس التفكير الإيجابي الذي تَمّ تطويره من مقياس(Northside Counselling, ٢٠١٢)ومقياس عبد الستار (٢٠١٠)ومقياس الطيطي،(٢٠٠٣) الذي تم استخدامه في البحث.

الشعور الإبداعي:

يعرف ديبونو(De Bono,٢٠٠٨) الإبداع بأنه : تنظيمات من عدد من القدرات العقلية البسيطة التي تختلف فيما بينها باختلاف مجال الإبداع.

والشعور الإبداعي إحساس المتعلم بما يمتلكه من قدرات إبداعية منظمة منبعها النشاط العقلي المركب والهادف، ويقوّى هذا الإحساس عندما يقدّم المتعلم حلولا غير عادية وغير مسبوقة .

ويُعرّف إجرائياً بأنه: الدرجة التي سيحصل عليها المفحوص من خلال الاستجابة لفقرات مقياس الشعور الإبداعي(Williams, Frank, ١٩٨٠).




الفصل الأول

النظرية الاجتماعية

المعرفية (باندورا)






إن المعرفة التي يمتلكها الفرد تلعب دوراً كبيراً في عملية التعلم. وإنّ الأفراد يتحكمـون بشـكل كبير بأفعالهم وبالبيئة من خلال اتخاذ خطوات نشطة لبناء وتعديل البيئة المحيطة ، أو تغيير أنفسهم (Bandura, ٢٠٠٦). وتؤكد المدرسة المعرفية الاجتماعية لباندورا في التعلّم على أن التعلّم ليس عمليـة اكتساب المعلومات فقط، بل هو عملية فاعلـة يبنـى فيهـا المـتعلّم والمهـارة، مّـما يسـاهم في تحسـين مستوى الإنتاج لديه.

ويقوم هذه الكتاب على نظرية الـتعلّم الاجتماعـي القـائم عـلى الملاحظـة لبانـدورا، ويقصـد بالتعلّم الاجتماعي عند باندورا اكتساب المتعلّم لاستجابات أو أنماط سلوكية جديدة من خـلال موقـف أو إطار اجتماعي . وتؤكد هذه النظرية على التفاعل الحتمي المتبادل والمسـتمر بـين التـأثيرات البيئيـة والمعرفية ، فالسلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكّل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة، ولا يمكن إعطاء أي من هذه المحددات الرئيسـة الثلاثـة أيـة مكانـة متميـزة عـلى حسـاب المحددين الآخرين . و من المحددات الهامة التي تميز نظرية التعلّم الاجتماعي خاصية تنظيم أو ضبط الذات وهي خاصية ينفرد بها الإنسان عـن طريـق ترتيـب المتغـيرات البيئيـة الموقفيـة ، وبنـاء الأسـس المعرفية وإنتاج الآثار المرغوبة التي يمكن اشتقاقها من هذه المتغيرات البيئية الموقفية من خلال ضـبط الذات، لذلك فـإن طاقتنـا أو قـدراتنا العمليـة تكـون مشـغولة بـالتفكير الرمـزي الـذي يمـدنا بـالطرق والوسـائل والأسـاليب والإسـتراتيجيات التـي تمكننـا مـن الـتعلّم و التفاعـل المسـتمر مـع البيئـة (Bandura,٢٠٠٦).

إن التعلّم بالملاحظة أو النمذجة أو التعلّم القائم على الاقتداء بالنموذج وهو - قدرة المتعلّم عـلى تعلم أنماط سلوكية جديدة عن طريق ملاحظة سلوك الآخـرين أو مـن خـلال ملاحظـة الـنماذج كـل هـذا يتضمن قدرة المتعلّم على التنظيم الذاتي أو الضبط الذاتي لسلوكه، وبمعنى آخر تكييف سلوكه وبنائه المعرفي

وعملياتــه المعرفيــة والمتغــيرات البيئيــة لتحقيــق الحتميــة التبادليــة للمحــاور الثلاثــة (pالمــتعلّمB السلوكEالبيئة) (Bandura, ٢٠٠٢)



ويولي الباحثون إستراتيجيات التعليم التي تجعـل المـتعلّم مسـؤولا عـن تعلمـه أهميـة كـبرى، وهذا ما يتميز به التعلّم النّشط، فالمتعلّم في التعلّم النّشط يمكن تسميته بالفاعـل. ويعـود الفضـل إلى باندورا (Bandura,٢٠٠٢) في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمـين مـن خـلال نظريـة الـتعلم المعـرفي الاجتماعـي، حيـث أشـار إلى أن المتعلمـين يسـتطيعون ضـبط سـلوكاتهم مـن خـلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على ذلك، مما يسـهم في إحـداث التغـيرات التـي تحـدث في السلوك.

الافتراضات التي وضعها باندورا في نظريته في التعلّم الاجتماعي المعرفي:

إن الأفراد يتعلمون السلوكات عن طرق النمذجة لسلوكات أو مخرجات سلوكات الآخرين.

- قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك النمـوذج إلى تسـهيل ظهـور الاسـتجابات ويمكـن أن يـتمّ الـتعلّم الاجتماعي عن طريق الملاحظة ، وتتضمن عملية النمذجة تبني الدور و الاتجاه والمشـاعر، ويعتـبر التعلّم بالملاحظة مصدرا رئيساً لتعليم القواعد و المبادئ. إن سلوك النموذج يسـاعد الملاحـظ عـلى تذكر الاستجابات المشابهة لاستجابات النموذج، بحيث يغدو استخدامها في الأوضاع المشابهة الأكثر تواتراً. فالطفل الذي تعلّم بعض الاستجابات التعاونية ولم يمارسها، يمكن أن يؤديهـا عنـدما يلاحـظ بعض الأطفال منهمكين في سلوك تعاوني.
- يُسهم التعلّم بالملاحظة في نقل ثقافة المجتمع إلى الناشئة.

- يسهم التعلّم الاجتماعي في زيادة خبرات الطلاب غير المباشرة عن طريق التعامل مع النماذج المختلفة.
- قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين إلى كف بعض الاستجابات ، أو تجنّب أداء بعض أنماط السلوك ، وبخاصة إذا واجه النموذج عواقب سلبية أو غير مرغوب فيها من جراء انهماكه في هذا السلوك.
- يشكل التعزيز دورا مهما في أغلب نظريات التعلّم السلوكية ، إلا أنه في التعلّم بالملاحظة لا يشكل مثل هذه الأهمية ، ويقيم باندورا رؤيته لدور التعزيز في التعلّم بالملاحظة على الافتراضات التالية :
- التعزيز ميسر لعملية التعلّم لكنه ليس ضروريا لإتمامها أو لاكتساب التعلّم.
- إنَّ هناك العديد من العوامل الآخرى غير التعزيز و مترتباته تقف خلف ما يعمله الناس أو يسلكونه. فكثير من الأنماط السلوكية التي تصدر عن المتعلّم يجد نفسه مدفوعاً لأدائها دون سبب أو تفسير واضحا له على الأقل . كما أن التعلّم الذي يحدث لدى الفرد ليس بالضرورة أن يقابله تغيّر في سلوكه.



- ويرى باندورا أن معظم أنماط السلوك الإنساني لا تكون محكومة بالتعزيزات الفورية الخارجية التي يؤكد عليها السلوكيون الكلاسيكيون

مثل(واطسون،سكنر، ثورندايك)، وإنما يعتمد السلوك الإنساني على الخبرات السابقة، حيث تتحدد توقعات الناس في ضوء هذه الخبرة، و أن أنماطاً معينة من السلوك تؤثر على قيمهم، وأنماطا أخرى تحدث نتائج غير مرغوب فيها، كما قد يكون تقدير الناس لبعض الأنماط أكثر إيجابية.

بينما تقّدر نظرية التعلّم الاجتماعي التعزيز الخارجي ، و تعطي وزناً أكثر أهمية لتأثيرات التعزيز الداخلي. ويرى باندورا أن التعزيز الخارجي يقوم بوظيفتين: الأولى إعلامية، والثانية باعث. ويعتبر التعزيز الداخلي محدداّ للسلوك. و تمثل عمليات الدافعية كافة أشكال التعزيز الخارجية وعمليات الدافعية والداخلية، و القوى التي تقف خلف حرص المتعلّم وبواعثه للاقتداء بالنموذج ومحاكاته. والتعزيز هناغير مباشر (الجراح، ٢٠١٠).

ويلخص باندورا (Bandura, ٢٠٠٦) العوامل التي تؤثر في التعلّم بالملاحظة، أو كما يرى البعض أنها مراحل التعلّم أو عمليات التعلّم بالملاحظة تَرِدُ على النحو التالي:

- الطريقة التصوّرية: وفيها يتم تخزين المعلومات في صورة رموز تدل على صورة حقيقية للخبرة موضع الاحتذاء بها.

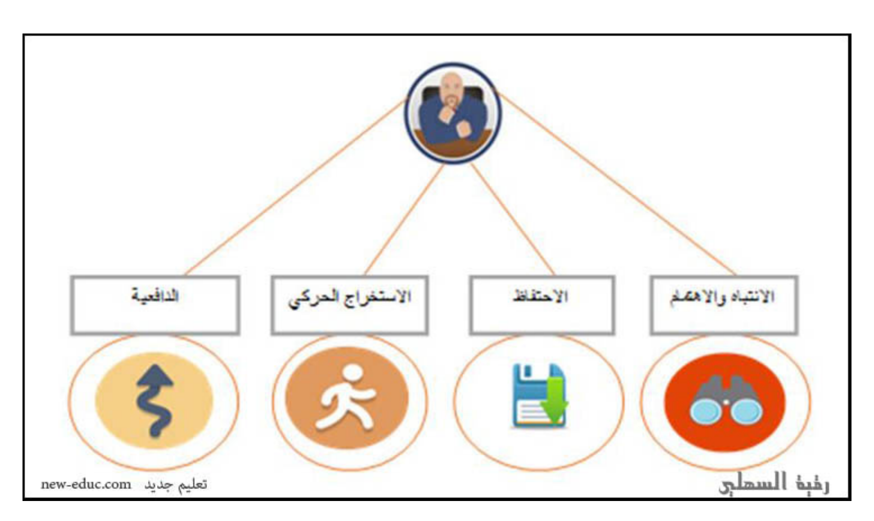
- الطريقة اللفظية: وهي الأكثر أهمية عند باندورا. فإذا كانت الطريقة الأولى (التصورية) تعتمد على وسيط حسيّ معين تتكون من خلاله الصور الذهنية أو تمثيلات الصورة البصرية، أو الصورة السمعية ...إلخ فإنّ الطريقة اللفظية تعتمد على التشفير اللغوي.وهذه الطريقة تتسم بالعمومية. فيها تتحول المعلومات البصرية والسمعية وغيرها إلى شفرة لغوية تصف خصائص النموذج وموقف الاحتذاء جميعاً.

- عمليات الإنتاج السلوكي أو إعادة الإنتاج : فعمليات الإنتاج السلوكي أو إعادة الإنتاج الحركي هي ترجمة المتعلّم للرموز التي جرى ترميزها وتخزينها أو

الاحتفاظ بها في الذاكرة المتعلقة بالأنماط السلوكية التي صدرت عن النموذج إلى أنماط استجابية أو سلوكية جديدة ، وتتحسّن عملية الاحتفاظ من خلال: التسميع أو الترديد أو التصوّر أو التخيل للسلوك موضوع التعلّم بالملاحظة. أو التقريب المتتابع القائم على الممارسة في اتجاه الأداء الأمثل.

■ عمليات الدافعية وهي بمثابة مُعزّزات، فمعظم أنماط التعلّم الإنساني تحدث من خلال الملاحظة والتقليد والمحاكاة. ويصبح التعلّم الإنساني بطيئاً وغير عملي إذا اعتمد كليا على الخبرات المباشرة ؛ فمن غير المنطقي أن يمارس المتعلّم تجاوز إشارات المرور الحمراء ويصطدم بسيارة أخرى أو أحدا لمارة كي يتعلم مدلول إشارات المرور. أن مبادئ الاشتراط بنوعيه الكلاسيكي والإجرائي تفشل في أحوال كثيرة ، في تفسير تمكن الطفل من أداء بعض الاستجابات الجديدة كلياً، فيحال، توافر نموذج يقوم بأداء هذه الاستجابات أمام الطفل، وامتلاكه للقدرات اللازمة لأدائها.

وعلى ذلك فنحن نتعلم من خل الملاحظة الآخرين وأنماط السلوك التي تصدر عنهم ومتابعة أشكال التعزيزات التي يتلقاها هؤلاء نتيجة ممارستهم هذه الأنماط السلوكية. فاكتساب اللغة والعادات و التقاليد والأنماط السلوكية المرتبطة بالثقافة التي يعيشها المتعلّم و كذلك الاتجاهات و ردود الأفعال والانفعالات وغيرها يتم تعّلمها من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم أو محاكاتهم. و بمعنى آخر ينطوي هذا الافتراض على أهمية تربوية بالغة، إذا اعتبرن أن التعليم بمفهومه الأساسي، عملية اجتماعية. إذ يبدو من الممكن أن يتم التعلّم الاجتماعي القائم على الملاحظة من خلال عمليات من الانتباه القصدي، بدقة تكفي لاستدخال المعلومات والرموز والاستجابات المراد تعلمها في المجال المعرفي الإدراكي للفرد .



و تؤثر عمليات الدافعية أو التعزيز على التعلّم بالملاحظة من خلال الانتقاء الذاتي للأنماط السلوكية المعززة أو المشبعة التي تصدر عن النموذج . وتحدث عمليات التعلّم بالملاحظة بصورة فعّالة ومرضية إذا كانت البواعث أو الدوافع أو التعزيزات التي يتلقاها المتعلّم أو يتوقع الحصول عليها أو إشباعها تترتب على الاقتداء بالنموذج أو إنتاج مثل استجاباته أو أنماطه السلوكية . إن الاقتداء بالنموذج أو محاكاة الأنماط السلوكية التي تصدر عنه انتقائياً تحكمه دوافع المتعلّم المُلاحِظ والتعزيزات التي يتلقاها أو يتوقع الحصول عليها نتيجة الاقتداء بالنموذج أو محاكاته (الجراح، ٢٠١٠).

وتشكل المعرفة أساساً هاماً من الأسس التي يقوم عليها التّعلم الإنساني القائم على الملاحظة، تختلف الآثار التي ينتجها التّعلم بالملاحظة باختلاف الأهداف التي يسعى المعلم إلى نمذجتها لملاحظتها والاقتداء بها . و تشير الدراسات و البحوث التي أجريت في مجالالتّ علم الاجتماعي القائم على الملاحظة إلى تباين الآثار المترتبة على التّعلم بالملاحظة حيث تتمايز هذه الآثار في أمور ثلاثة هي:

يستطيع الملاحظ تعلم سلوكيات أو استجابات جديدة. أو أنماط سلوك جديدة إذا لاحظ أداء الآخرين. مع العلم أن سلوك المتعلم لا يتأثر فقط بالنماذج الحقيقية أو الحية فقط، فالتمثيلات الصورية والرمزية المتوافرة عبر الصحافة والكتب والسينما والتلفزيون والأساطير والحكايات الشعبية، تشكل مصادر هامة

للنماذج، وتقوم بوظيفة النموذج الحي (الجراح، ٢٠١٠).

وتتأثر عملية النمذجة أو التّعلم بالملاحظة أو الاقتداء بالنموذج بعدة عوامل منها :

- عوامل تتعلق بالمتعلم الملاحِظ ومنها: العمر الزمني، والاستعداد العقلي العام ، واتجاهه نحو النموذج ، وإدراكه لمدى أهمية ما يصدر عن النموذج وتقديره للقيمة العلمية والمكانة الاجتماعية له كما يدركها المتعلم ، والجاذبية الشخصية أو الارتياح النفسي القائم على التفاعل مع النموذج.
- ومن العوامل التي تتعلق بالنموذج الملاحِظ: المكانة الاجتماعية للنموذج ، ودرجة نجوميته ، جنس النموذج ... إلخ.
- وعوامل تتعلق بالظروف البيئية ومنها: مدى التوافق بين القيم السائدة والمحددات الثقافية والاجتماعية. والدينية والأخلاقية، من ناحية وبين ما يصدر عنا لنموذج، فمثلاً من الصعب الدعوة إلى الأصالة والاعتماد على آثار الماضي، في ظل ظروف التطور... إلخ.

يقصد بالحتمية التبادلية عند باندورا التفاعل الحتمي المتبادل ذو الاتجاهين بين المتعلم والبيئة كسببين معتمدين على بعضهما البعض ومتفاعلين ومنتجين للسلوك.

وكما نرى أن التّعلم بالملاحظة هو أساس التّعلم النّشط من خلال الممارسة والتفاعل مابين المعلم والطالب، والطلبة وأقرانهم، ويساعد على تطوير التفكير الإيجابي وضبط ذواتهم، حيث أن التّعلم النّشط يعمل على توسيع مدارك الطلبة وزيادة القدرات لديهم ومساعدة الطلبة في حل المشكلات والاستقصاء وكذلك التّعلم النّشط يعمل على زيادة الفعالية الذاتية و الكفايات الذاتية لدى المتعلم والثقة بالنفس واحترام الذات من خلال الشعور الإبداعي.

عرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد " eaning by Observing and Imitating", أو نظرية التعلم بالنمذجة " Learning by Modeling" وهي من النظريات الانتقائية التوفيقية "Eclectic Theory" لأنها

حلقة وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية (نظريات الارتباط _ المثير والاستجابة) يرجع الفضل في تطوير الكثير من أفكار هذه النظرية إلى عالمي النفس ألبرت باندورا وولـترز (Walters, & Bandura ١٩٦٣). وفيها يؤكدان مبـدأ الحتميـة التبادليـة " Reciprocal determinism" في عمليـة الـتعلم مـن حيث التفاعل بين ثلاث مكونات رئيسية وهـي: السـلوك والمحـددات المرتبطـة بالشـخص والمحـددات البيئية.



مخطط يبين الحتمية المتبادلة بين السلوك والبيئة والشخص

افتراضات ومفاهيم النظرية:

تنطلق هـذه النظريـة مـن افـتراض رئـيس مفـاده أن الإنسـان كـائن اجتماعـي يعـيش ضـمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها ويؤثر ويتأثر فيها، وبذلك فهو يلاحظ سلوكات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليـد. حيـث يعتـبر هـؤلاء الآخـرين بمثابـة نماذج (MODELS) يتم الإقتداء بسلوكاتهم.

ترى هذه النظرية أن هناك عمليات معرفية معينـة تتوسـط بـين الملاحظـة للأنمـاط السـلوكية التي تؤديها النماذج وتنفيذها من قبل الشخص الملاحظ. ومثل هذه الأنمـاط ربمـا لا تظهـر عـلى نحـو مباشر، ولكن تستقر في البناء المعرفي للفرد بحيث يصار إلى تنفيذها في الوقت المناسب، وهذا ما يشـير إلى مفهوم التعلم الكامن " learning latent" .

يتضمن التعلم بالملاحظة جانبـاً انتقائيـاً، إذ لـيس بـالضرورة أن عمليـات التعـرض إلى الأنمـاط السلوكية التي تعرضها النماذج يعني تقليدها. فقد يعمل الأشـخاص عـلى إعـادة صـياغة تلـك الأنمـاط السلوكية على نحو معين، وهكذا فإن الانتقائية في تعلم جوانـب معينـة مـن سـلوكات الـنماذج، وأداء بعض الجوانب منها يرتبط على نحو دقيق بمستوى الدافعية والعمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ.

آليات التعلم الاجتماعي:

يرى باندورا (Bandura, ١٩٦٩) أن التعلم بالملاحظة يتضـمن ثـلاث آليـات رئيسية هي:



أولاً: العمليات الإبدالية Reciprocal processes

وفقاً لهذه الآلية ليس بالضرورة أن يتعرض الفـرد مبـاشرة إلى الخـبرات المتعـددة كي يتعلمهـا، ولكن يمكن له ملاحظـة الـنماذج المختلفـة وهـي تمـارس مثـل هـذه الخـبرات. فالنتـائج التعزيزيـة أو العقابية الناجمة عن سلوك النماذج تؤثر على نحو بديلي في عملية التعلم. ومن الأمثلة عليهـا الخـوف من بعض الأشياء كالحيوانات والحشرات وغيرها من الأحداث.

ثانياً: العمليات المعرفية cognitive processes

يـرى بانـدورا أن عمليـات الـتعلم للأنمـاط السـلوكية مـن خـلال الملاحظـة لا تـتم عـلى نحـو أتوماتيكي، فمثل هذه العمليات تتم على نحو انتقائي وتتـأثر إلى درجـة كبـيرة بالعديـد مـن العمليـات المعرفية لدى الفرد الملاحظ، مثل الاستدلال والتوقع والقصد.

ثالثاً: عمليات التنظيم الذاتي Self- Regularity Processes

يشير هذا المبدأ إلى قدرة الإنسان على تنظيم الأنماط السلوكية في ضوء النتائج المتوقعة منها.

نواتج التعلم الاجتماعي:

أولاً: تعلم أنماط سلوكية جديدة.

ثانياً: كف أو تحرير سلوك.

ثالثاً: تسهيل ظهور سلوك.

عوامل التعلم الاجتماعي:

هناك أربعة جوانب رئيسية يجب توفرها لحدوث التعلم من خلال الملاحظة، حيث أن عدم توفر أحدها ربما يؤدي إلى حدوث خلل في هذا النوع من التعلم. ويمكن النظر إلى هذه الجوانب على أنها عمليات أو متطلبات أو عوامل أو مراحل للتعلم الاجتماعي، وتتمثل هذه الجوانب في الانتباه والاحتفاظ والاستخراج الحركي والدافعية.



مصادر التعلم الاجتماعي:

أولاً: التفاعل المباشر مع الأشخاص الحقيقيين في الحياة الواقعية.

ثانياً: التفاعل الغير المباشر ويتمثل في وسائل الإعلام المختلفة كالسينما والتلفزيون والراديو.

ثالثا": هناك مصادر أخرى غير مباشرة يمكن من خلالها تمثل بعض الأنماط السلوكية: ومن هذه المصادر القصص والروايات الأدبية والدينية، وكذلك من خلال عمليات تمثل الشخصيات الأسطورية والتاريخية.

التعلّم النّشط

في ظل التطور المعرفي تأتي أساليب التدريس الحديثة التي تعتبر المتعلّم محور العملية التعليمية ، وتطالب بإلغاء الدور السلبي للطالب كمستمع أو مراقب أو مسجل للملاحظات ، من خلال ابتكار بيئات تعليمية تساعد على ارتفاع مستوى مشاركة المتعلّم وتسهيل البناء النّشط للمعرفة. ويأتي التعلّم النّشط ليُفعّل عمليتي التعليم والتعلّم. فالتعلّم النّشط هو الذي يكون فيه الطلاب مسؤولين عن تعلمّهم، حيث يَبْدون فيه منضبطين ومنظمين ذاتياً، وقادرين على تعريف أهدافهم وتقييم كفاية تحصيلهم. ويتحركون ذاتياً وباهتمام ومثابرة لإتمام مهمات التعلّم التي يقومون بها واحدة بعد الآخرى، مستخدمين في ذلك إستراتيجيات تعلّم فعّالّة ومعارف مناسبة واكتشاف الاتجاهات الإيجابية والقيم الخاصة بهم ومهارات التفاعل مع الآخرين من معلمين وأقران وأُسر حسب مقتضيات المواقف المختلفة (Fox-Cordamone & Rue,٢٠٠٣: ٤; Mckinney,٢٠١١:٢; Felder&Brent ,٢٠١١: ٢;). ويرى (Letexier, ٢٠٠٨ :٣٩) أنّ التعلّم النّشط يهتم ببناء المعرفة، ومعالجة المعلومات، والتفاعل بين الطلاب تحت إشراف المعلّم.



تعريفات التعلّم النّشط:

بينت نتائج الأبحاث مؤخراً أنّ طريقة المحـاضرة التقليديـة التـي يقـدّم فيهـا المعلّـم المعـارف وينصت المتعلّمون خلالها إلى ما يقوله المعلّم هي السائدة . كـما تبـين أن هـذه الطريقـة لا تسـهم في خلق تعلُّم حقيقي. وظهرت دعوات متكررة إلى تطوير طرق تدريس تشرك المتعلّم في تعلمه.

إن إنصات المتعلّمين في غرفة الصف سواء لمحاضرة أو لعرض بالحاسوب لا يشكّل بأي حال من الأحوال تعلّما نشطاً . فما التعلّم النّشط ؟ لـكي يكـون الـتعلّم نشـطاً ينبغـي أن ينهمـك المتعلّمـون في قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حل مشكلة تتعلق بما يتعلمونه أو عمل تجريبي، وبصورة أعمق فـالتعلّم النّشط هو الذي يتطلب من المتعلّمين أن يستخدموا مهـام تفكـير عليـا كالتحليـل والتركيـب والتقـويم فيما يتعلق بما يتعلمونه .

وبناء على ما سبق فإن التعلّم النّشط هو:" طريقة تدريس تشرك المتعلّمين في عمل أشـياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه "(عبد الرزاق، ٢٠٠٤) ويعرفه لورنزن(Lorenzen, ٢٠٠١) بأنه وسيلة لتثقيف الطلبة تسـمح لهـم بالمشـاركة في الصـف، بحيـث يتجـاوزون دورهـم في الاسـتماع السلبي ، ليأخذ الطالب بعض التوجيه والمبادرة خلال تطبيـق الأنشـطة في الغرفـة الصـفية. وهـو ذلك الـتعلّم الـذي يقلـل مـن دور المعلّـم في المحـاضرة ويوجّـه الطـلاب في اتجاهـات مـن شـأنها أن تسمح لهم بالاكتشاف، كما أنه يعمل مع الطلاب الآخرين على فهم المناهج الدراسية . والتعلّم النّشط يمكن أن يتضمن مجموعة متنوعـة مـن الأسـاليب التـي تشـمل مجموعـات صـغيرة مثـل: المناقشة، ولعب الدور، وعمل المشاريع، وطرح الأسئلة، والهدف منها هو جعل الطـلاب في عمليـة تعلمهم يعلّمون أنفسهم بأنفسهم بإشراف مـن معلمهـم. ويـذكر (سـعادة، عقـل، زامـل، إشـتية، أبـو عرقـوب٢٠٠٦) بـأن الـتعلّم النّشـط هـو عبـارة عـن طريقـة للتعلـيم والـتعلّم في وقـتً

واحد، يشترك فيها المتعلّمون بأنشطة متنوعة وبفاعلية كبيرة، من خـلال بيئـة تعليميـة غنيـة متنوعـة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تَمّ طرحه من مـادة دراسـية بـين المتعلّمـين، بوجـود المعلّـم الـذي يشـجعهم عـلى تعلـيم أنفسـهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلّم المرغوب فيها .

ويعرّفه تشكر ينك وزيلدا (Chickering & Zelda, ١٩٨٧)بـأن هـذلك الـتعلّم الـذي يشـجع على القراءة ، والكتابة ، والمناقشـة والمشـاركة في حـل المشـكلات ، والأهـم مـن ذلـك هـو المشـاركة في الأنشطة التي تثير مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقييم.

ويعرّفه دونالد وجينيفر(Donald,R.Paulson,&Jennifer,٢٠٠٨): بأنه هو أي عمل يقوم بـه الطالب في الصف أكثر من كونه مجرد مستمع سلبي لمحـاضرة المعلّـم، وهـذا يتضـمن كـل عمـل مـن ممارسات الاستماع التي تساعد الطلاب على استيعاب ما يسمعونه، وأي تمـارين كتابيـة يقـوم الطـلاب من خلالها بالتأمل بمحتوى المحاضرة، أو ممارسة مجموعة أكثر تعقيداً من الأنشـطة التـي مـن خلالهـا يقوم الطلاب بتطبيق محتوى المقرر على مواقف الحياة الحقيقية أو على مشكلات جديدة.

ويشير اللقاني والجمل في معجم المصطلحات التربوية (٢٠٠٣) إلى أنّ التعلّم النّشط هـو الـذي يشارك فيه المتعلّمون مشاركة فاعلة في عملية التعلّم من خلال القراءة والبحـث والمطالعـة ومشـاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية ويكون فيه المعلّم موجهاً ومرشداً لعملية التعلّم .

ويذكر شارون ومارثـا (Sharon & Martha,٢٠٠١)أنّ الـتعلّم النّشـط هـو عبـارة عـن عمليـة احتواء ديناميكي للمتعلّمين في المواقف التعليمية التي تتطلب منهم الحركة والمشاركة الفاعلة في جميع الأنشطة بتوجيه وإشراف من المعلّم.

وتذكر ماثيوز (Mathews,٢٠٠٦) أنّ التعلّم النّشط هو عبارة عن طريقة تجعل الطالب يبـذل كل جهده في الأنشطة الصفية بدلاً من أن يكون فرداً سلبياً يتلقى المعلومات من غيره، فالتعلّم النّشـط يشجّع الطلاب على التفاعل والمشاركة ضمن العمل في مجموعات، وطرح العديد من الأسئلة المتنوعـة، والاشتراك في اكتشاف المفاهيم والتدريبات القائمـة عـلى حـل المشـكلات، مـما يسـمح لهـم باسـتخدام مهارات التفكير المتنوعة، وإنّ تحليل الطلبة العميق للأعمال ومشاركتهم في الأنشطة يكسبهم المفاهيم ومهارات التفكير الإبداعي والاستقصاء وحل المشكلات ويشجعهم على صنع القرار.

وتعرّفه الكاتبة إجرائياً بأنه عبارة عن ممارسة الطلاب العديد من أنشطة التعلّم المختلفة التي توفّر لهم الفرص للتعلم من خلال القيام بالعديد من الأنشطة في بيئة تعليمية تشجعهم على استخدام مصادر التعلّم.

فلسفة التعلّم النّشط:

أ- يرتبط بواقع الطالب واحتياجاته واهتمامات.

ب- يحدث من خلال تفاعل الطالب مع المجتمع.

ج- يرتكز على قدرات الطالب وسرعة نموه.

د- يضع الطالب في مركز العملية التعليمية.

هـ- يحدث التعلّم النّشط في جميع الأماكن " البيت – المدرسة – النادي – الحي، مـن خـلال دورات التفكير العميقة في المواد الدراسية.

و- يضمن المبادرات الذاتية من الطالب.(Jones Wilson, ٢٠٠٥:٦٠)

خصائص التعلّم النّشط:

يتميز التعلّم النّشط بالخصائص التالية:

- السماح للطلاب بالتعلّم بشكل نشط، فهم يُحدّدون أهـدافهم، ويختـارون نظـام العمل ويحـددون قواعـده، ويتعلمـون أفضـل الإسـتراتيجيات للوصـول إلى هـذه

الأهداف.

- ويشارك الطالب بدور فاعل في الـتعلّم كـل حسـب سرعتـه، ومـن خـلال ربـط الـتعلّم بالأنشـطة الإثرائية والحياة الواقعية، وطرح الأسئلة.
- ولدى الطلاب قدر كبير من المسؤولية تجـاه تعلّمهـم فهـم يتعـاونون مـع أقـرانهم ويبحثـون عـن الفرص التي تحقق تعلّمهم.
- ويشاركون بتقويم أنفسهم وأقرانهم، واكتشاف نواحي القوة والضعف, و كـذلك السـماح للتلاميـذ بالإدارة الذاتية والاعتماد على النفس والثقـة بالقـدرات مـن خـلال حريـة الاختيـار لطـرق الـتعلّم وللمصادر المتعددة المتوفرة .(Guertin, L, Zappe, S, & Kim, H. (٢٠٠٧)
- المعلّم ميّسر ومحفّز ومشجّع ومرشد وموجّه لعمليات التعلّم ,
- أنشطة التعلّم مصممة لتحفّز مبادرات الطلاب التي تجعلهم يتعطشون دائماً للبحث عن المعرفة
- لتعدد مصادر التعلّم من وسائل بصرية ومهمات كتابية يقوم بها الطلاب، ويوظفـون مـن خلالهـا مهارات مثل أخذ الملاحظات والتلخيص وتوليـد الأفكـار وتكـوين المعـاني ومهـارات التفكـير الناقـد الآخرى، ممّا يحفّز الطلاب على كثرة الإنتاج.
- إتباع طرق التدريس المتمركزة على الطالـب تسـاعده عـلى معالجـة المعلومـات وتخزينهـا ليسـهل استرجاعها. ونقل المعلومات والمعارف إلى الذاكرة البعيدة بحيث يحتفظون بها لمدة طويلة.
- تزويد المعلّم والطالب بمتعةً التعلّم ويهتم بأنماط التعلّم المختلفة لدى الطلاب
- يسمح للطلبة بالتحرك والتفكير بجميع الاتجاهات ويستخدم مصادر متنوعة أثناء التعلّم
- يعتمـد إسـتراتيجيات وأدوات تقـويم أصـيلة متنوعـة تركـز عـلى عمليـات ومخرجـات

التعلّم.(Jones-Wilson,٢٠٠٥: ٤٣).

كما وتضيف الكاتبة ما يلي لمبادئ التّعلم النّشط:

- أن يكون التّعلم النّشط واقعاً حياتياً في تعلمه
- يعمل على زيادة وعي وإدراك المتعلم لما يتعلم بالتعلم النشط
- يعمل على تعديل وزيادة أبنيته المعرفية وتطويرها من خلال التعلم بنفسه
- يعمل تغذيه راجعة فورية لذاته أثناء التّعلم النّشط.

دور المعلّم في التعلّم النّشط:



- المعلّم ميّسر ومحفز ومشجع ومرشد وموجه لعمليات التعلّم
- المعلم ينظم التعلّم، ويتقبّل الأفكار من جميع الطلاب ويخلق بيئة صفّية آمنة تساعد الطلاب على طرح كل ما لديهم من أسئلة من خلال إشاعة جو من الطمأنينة والمرح أثناء التعلّم
- المعلم يصمم أنشطة التعلّم المحفزة للطلاب للبحث عن المعرفة (Jones Wilson,٢٠٠٥: ٤٣) ويوجّه الطلاب نحو الهدف، ويدير الموقف التعليمي بطريقة ذكية، ولديه مهارات تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات وتصميم المواقف التعليمية المثيرة والمشوقة، ويوضح المعلّم توقعاته، ويؤكد باستمرار على أهمية التعلّم النّشط،

ولاسيما أن بعض الطلاب يرفضون النهج الذي يجعل الطالب المحور الأساسي لعملية التعلّم، وأن على المعلّم أن يوظف "أفضل أنواع التدريس وهي الأكثر شفافية". ويرى أن شفافية التعليم تعني "نقل الطالب من متعلم إلى معلّم"، من خلال تقييم طرق التدريس والأهداف المقصودة من الأنشطة والواجبات ويستخدم الأسئلة للمساعدة في الاستكشاف والتفكير في تطبيق ما يتعلمونه في الحياة, واستعراض البحوث (Felder,٢٠١١).

دور الطالب في التعلّم النّشط:

- الطالب فاعل نشط، يحدد أهدافه، ويتعلم ويختار أفضل الإستراتيجيات للوصول إلى هذه الأهداف.
- باحث ومشارك، ومفسر وقارئ وكاتب ، يطرح الأسئلة ويناقش.
- لديه قدر كبير من الإدارة الذاتية التي تحمله قدراً كبيراً من المسؤولية تجاه تعلمه وتعلم الآخرين.
- متعاونا مع أقرانهم ويبحث عن الفرصة التي تحقق تعلمه.
- يشارك في تقييم ذاته وأقرانه.
- اكتشاف نواحي القوة والضعف.
- لديه ثقة بقدراته التي تؤهله لاختيار طرق التعلّم.
- استخدام المصادر المتعددة المتوفرة.

(Guertin, et al., ٢٠٠٧: ٥١٠)(سعادة، عقل، زامل، إشتية، أبو عرقوب، ٢٠٠٦:٣).



كيف نُفعّل التعلّم النّشط في البيئة المدرسية؟:

- المارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التفاعل بين المتعلّم والمتعلّمين:

- تبيّن أن التفاعل بين المعلّم والمتعلّمين، سواء داخل غرفة الصف أو خارجها، يشـكل عـاملاً هامـاً في إشراك المتعلّمين وتحفيزهم للتعلم، بل يجعلهم يفكرون في قيمهم وخططهم المستقبّلية.

- المارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعاون بين المتعلّمين:

- وجد أن التعلّم يتعزز بصورة أكبر عندما يكون على شكل جماعي. فالتدريس الجيد كالعمل الجيـد الذي يتطلب التشارك والتعاون وليس التنافس والانعزال بين المتعلّمين.

- المارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعلّم النّشط:

- فقد وجد أن المتعلّمين لا يتعلمون من خلال الإنصات وكتابة المذكرات، وإنمـا مـن خـلال التحـدث والكتابة عمّا يتعلمونه وربطها بخبراتهم السابقة، وتطبيقها في حياتهم اليومية وربطها مع خبراتهم السابقة.

- المارسات التدريسية السليمة تعمل على تقدم تغذية راجعة فورية:

- فمعرفة المتعلّمين بما يعرفونه وما لا يعرفونه تساعدهم على فهم طبيعة معـارفهم

وتقييمها. فالمتعلّمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلم وهـو مـا يجـب أن يتعلمـوا وإلى تقيـيم مـا تعلموه.

- المارسات التدريسية السليمة هي التي توفّر وقتا كافيا للتعلم (زمن + طاقة = تعلم)

- تبين أن التعلّم بحاجة إلى وقت كاف. كما تبين أن المتعلّمين بحاجة إلى تعلم مهارات إدارة الوقـت، لأن مهارة إدارة الوقت عامل هام في التعلّم.

- المارسات التدريسية السليمة هي التي تضع توقعات عالية (توقّع أكثر تجد تجاوباً أكثر)

- تبين أنه من المهم وضع توقعـات عاليـة لأداء المتعلّمـين لأن ذلـك يسـاعد المتعلّمـين عـلى محاولـة تحقيقها.

- المارسات التدريسية السليمة هي التي تتفهم أن الذكاء عدة أنواع، وأن للمتعلمين أساليب تعلـم مختلفة:

- تبين أن الذكاء متعدد، وأن للطلبة أساليبهم المختلفة في التعلّم، وبالتالي فإن المارسات التدريسـية السليمة هي التي تراعي ذلك التعدد والاختلاف.

بيئة التعلّم النّشط:



أوصت التوجهات الحديثة أن البيئة الصفية، والمادية الداعمة لاستخدام التعلّم النّشط تتمثل في ما تحويه الغرف الصفية من طاولات المجموعات ومقاعد متحركة لإتاحة الفرصة للتغييرات في ترتيب الغرفة الصفية.كذلك لا بد من توفير البيئات الصفية الأكاديمية، الاجتماعية، العاطفية الغنية المتميزة التي تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء، والمناقشة الثرية والتفكير الواعي والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تتم قراءته أو كتابته أو ما يتم طرحه من الأفكار العلمية والقضايا المتعلقة بها، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم تحت إشرافه الدقيق، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف المطروحة للمنهج المدرسي والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة والإبداعية لطالب اليوم ورجل الغد، كما تتميز هذه البيئة بأنها بيئة مثيرة للطلاب تشجعهم على استخدام مصادر التعلّم، والمشاركة بإيجابية في أنشطة التعلّم، وبدرجة عالية من الحرية والخصوصية والمسؤولية، والتحكم لتكوين خبرات عقلية تتضمن إعادة البناء العقلي المعرفي لهم (سعادة ، عقل، زامل، إشتية، أبو عرقوب٢٠٠٦: ٣٣).

ويوصي آمبروز في هذا السياق بعدد من الطرق تقوم بها الكليات لتأكيد ذلك مثل:

- بناء بيئة تعليمية إيجابية متحدية.
- تشجيع الإجابات المتعددة.
- الشك بافتراضاتهم الذاتية.
- بناء أساليب يمكن للطلبة من خلالها تقديم تغذية راجعة بشأن البيئة الصفية.
- الالتزام بالحضور وتحويله لفرص تعليمية تحفز الطلبة على المشاركة الفعّالة.
- الانتباه إلى ما يقوله الطلبة لمعرفة ما يقصدونه (Ambrose, S., Bridges, M., DiPietro, M., Lovett, M., & Norman, M. (٢٠١٠).

معيقات التعلّم النّشط:

معيقات إستراتيجيات التعلّم النّشط:

هناك العديد من المعيقات عند نقل المتعلّم من التعلّم التقليـدي السـلبي إلى الـتعلّم النّشـط، ونقل دور المعلّم من دور الملقن، إلى دور الميسر للتعلم، وذكـر مجموعـة مـن المعيقـات التـي تواجـه التعلّم النّشط وهي:

أولاً: معيقات مرتبطة بمقاومة التغيّر

١.الانتشار القوي للتعلم التقليدي.

٢.القلق والإزعاج الذي يحدثه التغيير.

٣.غياب الحوافز ونقصها، فهي التي تساعد على التغيير.

٤.فقدان السلطة والامتيازات.

٥.الشعور بقدرة أقل على ضبط الصف.

٦.امتلاك المهارات المبدئية والضرورية لاستخدام إستراتيجيات التعلّم النّشط بفاعلية.

٧.الحكم عليهم من الآخرين بأنهم يدرسون بطرق معتمدة.(سعادة ورفاقه ٢٠٠٦: ٤٠٣).

ثانياً: معيقات مرتبطة بالبيئة الصفية

١.ضيق الوقت المخصص للتطبيق والحاجة إلى وقت للتخطيط والإعداد.

٢.صعوبة التطبيق في الصفوف ذات الأعداد الكثيرة من الطلبة.

٣.نقص المصادر والموارد والوسائل المساعدة.

٤.يعتبر استخدام التعلّم النّشط نوعاً من المجازفة عند المعلّم غير المؤهل.

٥. استخدام مستويات التفكير العليا في الـتعلّم النّشـط دون مراعـاة المحتـوى العلمـي الكـافي، بالإضـافة إلى فقـدان المعلّمـين الـتحكّم في العمليـة التعليميّـة. (Ambrose, Bridges, DiPietro, M., Lovett, & Norman. (٢٠١٠).

ثالثاً: معيقات مرتبطة بالمعلّم

١. التعود على الأساليب التقليدية وعدم الرغبة في التغيير، لأن في ذلك راحة له.
٢. نقص أو ضعف المهارات اللازمة للتعلم في إطار التعلّم النّشط.
٣. التخوف من فقدان السيطرة على الصف أو من انتقـاد مـدير المدرسـة والأهـالي لإتبـاع المعلّـم أساليب غير تقليدية.
٤. التخوّف من عدم تغطية المنهاج.
٥. اعتقاد المعلّم بأنه معلم جيد وأن تعليمه التقليدي يعطي نتائج أفضل.
٦. قلة مهارة المعلّمين لإدارة مهارة النقاش.

رابعاً: معيقات مرتبطة بالمتعلّم

١. التعود والراحة على أساليب التعلّم التقليدية وعدم الرغبة في التغيير وبالتالي عدم المشـاركة في التعلّم النّشط.
٢. ضعف الثقة بالنفس.
٣. عدم وجود خبرة للمتعلم في أساليب التعلّم النّشط.
٤. عدم المشاركة بفاعلية.
٥. تعلّم ما يكفي من المحتوى المعرفي.
٦. عدم استخدام مهارات التفكير العليا.
٧. عدم الاستمتاع بخبرة التعلّم النّشط

مقترحات للتغلب على هذه المعيقات:

يمكن التغلب على معوقات التعلّم النّشط كما يرى (جبران ٢٠٠٢، ص ٣٠) كالآتي:

١- يمكن التقليل من الوقت الذي يحتاجه استخدام إستراتيجيات التعلّم النّشط عن طريق:

أ. استخدام هذه الإستراتيجيات بشكل منتظم، ليتعود عليها كل من المعلّم والمتعلّم.

ب. استخدام طرق ووسائل أخرى خارج الصف للتأكد من أن المتعلّمين قد تعلموا المحتوى مثل القراءات الخارجية والأنشطة المنزلية.

٢- عندما يعود المعيق إلى ازدحام الصفوف بأعداد كبيرة من المتعلّمين، يستطيع المعلّم تقسيم الصف إلى مجموعات صفية وتكليفها بمهمات محددة تقوم بتنفيذ بعضها داخل الصف وبعضها الآخر خارج الصف في المكتبة أو الساحة أو البيت.

٣- فيما يتعلق بالنقص في المواد والأجهزة اللازمة لدعم التعلّم النّشط، يمكن للمعلم استخدام إستراتيجيات أخرى لا تحتاج إلى مواد أو أجهزة، مثل أساليب المناقشة، ولعب الأدوار، والعصف الذهني، ودراسة الحالة، وتكلف واكتب، والمجموعات الثنائية، وخلايا التعلّم، واختبار الفرق، ويمكن تنفيذها بأبسط الإمكانيات.

٤- إن إحساس المتعلّمين وإدراكهم للنتائج الإيجابية التي تنعكس على تعلمهم من خلال التفاعل والمشاركة داخل الصف، بالإضافة إلى تشجيعهم والاحتفال بنجاحهم وتوفير المناخ الدافئ والداعم لهم يساعدهم بمرور الوقت على تقبّل أساليب التعلّم النّشط والانحياز له.

٥- إن أساليب التقويم التقليدية المعمول بها التي ترتكز على الاختبارات تجعل بعض المعلّمين يقاومون التغيير، ويشعرون بأنّ أساليبهم التقليدية تجعل المتعلّمين يحصلون على نتائج أفضل في هذه الاختبارات.

إستراتيجيات التعلّم النّشط

تعريف إستراتيجيات التعلّم النّشط: بينت نتائج الأبحاث مؤخرا أن طريقة المحاضرة التقليدية التي يقدم فيها المعلّم المعارف وينصت المتعلّمون خلالها إلى ما يقوله هي السائدة. كما تبين أن هذه الطريقة لا تسهم في خلق تعلّم حقيقي، وظهرت دعوات متكررة إلى تطوير طرق تدريس تشرك المتعلّم في تعلمه. إن إنصات المتعلّمين في غرفة الصف سواء لمحاضرة أو لعرض بالحاسب لا يشكل بأي حال من الأحوال تعلما نشطاً. فما هي إستراتيجيات التعلّم النّشط ؟



لكي يكون التعلّم نشطاً ينبغي أن ينهمك المتعلّمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حل مشكلة تتعلق بما يتعلمونه أو عمل تجريبي، وبصورة أعمق فالتعلّم النّشط هو الذي يتطلب من المتعلّمين أن يستخدموا مهام تفكير عليا كالتحليل والتركيب والتقويم فيما يتعلق بما يتعلمونه.

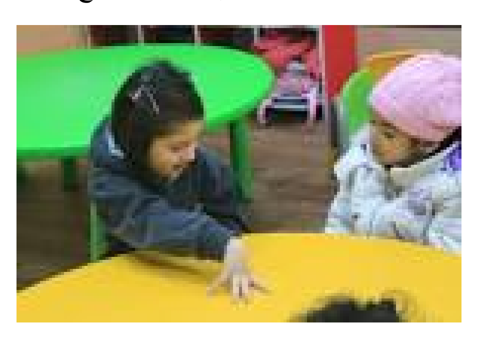
وبناء على ما سبق فإنّ إستراتيجيات التعلّم النّشط هي:

طريقة تدريس تشرك المتعلّمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه، وتهدف جميع إستراتيجيات التعلّم النّشط إلى مساعدة المتعلّمين في عمل روابط بين مواد المساق، ويعملون بذلك على تحويلها من لغة مجردة وأفكار معرفة تخزن في بنك المعلومات لديهم، ويمكن تذكرها واسترجاعها عندما تتطلب الحاجة ذلك. وتوفره في بنك المعلومات لديهم.وقد تغيّر دور المتعلّم في إستراتيجيات التعلّم

النّشط؛ فهو متعلم مشارك نشط في العملية التعليمية، حيث يقوم المتعلّمون بأنشطة عدة تتصل بالمادة المتعلّمة، مثل: طرح الأسئلة، وفرض الفروض، والاشتراك في مناقشات، والبحث والقراءة، والكتابة والتجريب، ولعب دور. وكذلك تغيّر دور المعلّم في إستراتيجيات التعلّم النّشط ؛ فالمعلّم هو الموجه والمرشد والمسهل للتعلم. فهو يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية بحيث يوجه المتعلّمين نحو الهدف المراد. وهذا يتطلب منه الإلمام بمهارات هامة تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات، وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة وغيرها. إن تفاعل الطلبة في أنشطة فردية أو من خلال مجموعات صغيرة، ثنائية أو ثلاثية هي من الإستراتيجيات قليلة المخاطر والتي تضمن تفاعل الجميع. والأمثلة التي سنذكرها لاحقاً عن الأنشطة الرئيسة يمكن تطبيقها في أي موقف، وهي استراتيجيات تضمن جذبك لانتباه طلبتك خلال الحصة الصّفية والفصل بأكمله (Thompson, ٢٠٠٨).

فيما يلي بعض إستراتيجيات التعلّم النّشط:

١) المجموعات الثنائية لحل المشكلات من خلال التفكير بصوت مرتفع



تستخدم هذه الطريقة لحل المشكلات الدراسية، والمشكلات المعقدة، أو لتفسير النصوص. بحيث تتشكل مجموعات من الطلبة، كل مجموعة من طالبين يعمل أحدهما مفّسرا والثاني يطرح الأسئلة، فيقوم الأول بوضع إطار عام للقضية المطروحة ويبدأ بوصف دقيق للتفاصيل. ويكون الآخر صامتا معظم الوقت، ولكن يمكنه إعطاء بعض الملاحظات، وعند نقطة معينة يتبادل الإثنان الأدوار وتستمر العملية حتى ينتهي التمرين(Felder, Brent, ٢٠٠٩).

- فكّر/ تشكيل ثنائيات/ شارك، اجعل الملتحقين يلتفتون لأحد قريب منهم ويلخصون له ما يتعلمونه، ويجيبون عن أسئلة مطروحة أثناء النقاش، ويتناقشون حول كيف ولماذا ومتى يمكنهم تطبيق مفهوم ما لمواقفهم المختلفة. وهذه الإستراتيجية تنفع مع الأسئلة التي سبق التخطيط لها في حال طرأت أفكار جديدة خلال الورشة. والهدف هنا هو تفعيل المشاركين بالمادة على المستوى الفردي، وفي ثنائيات، وأخيراً ضمن المجموعة الكبيرة. يمكن لمثل هذا النشاط أن ينظم معرفة سابقة، عصف ذهني للأسئلة، أو التلخيص، التطبيق، أو إدخال معلومات جديدة. والوقت الأقصى لهذا النشاط يتراوح من ست إلى عشر دقائق. والإجراء هو كالتالي:

١. يتأمل المشاركون وقد يكتبون ملاحظات لدقيقة واحدة كإجابات عن الأسئلة.

٢. يشكل المشاركون ثنائيات مع شخص يجلس إلى جانبهم، فيتشاركون الأفكار لدقيقتين.

٣. يختار قائد الجلسة بعض الثنائيات بشكل عشوائي لتوفير ٣٠ دقيقة من تلخيص الأفكار.

- أكتب/ شكل ثنائيات/ شارك؛ تشبه هذه الإستراتيجية سابقتها، والاختلاف الوحيد أن الطلبة يقومون بالكتابة حول الأسئلة المطروحة وليس تأملها فقط.

بعد فترة قصيرة من تسجيل أفكارهم، يلتفت كل مشارك إلى زميله للنقاش. وينتهي النشاط عندما يستدعي المعلّم طلبة مختلفين ليلخّصوا إجاباتهم.

وقد يستغني عن الجزء الخاص بالتلخيص تبعا للظروف.



٢) مقابلة الخطوات الثلاث

تستخدم هذه الطريقة كإستراتيجية لكسر الجليد أو لبناء الفريق،وقد طورها كاجان (kagan,١٩٨٩)، وتساعد هذه الطريقة الطلبة على تعزيز المعلومات. وعادة يطرح المعلّم أسئلة المقابلة مركزا على محتوى المادة ولا يوجد في الأسئلة المطروحة إجابات صح أو خطأ.والخطوات الثلاث هي:

- يقوم أحد الطلبة بمقابلة الطالب الآخر ضمن وقت محدد.
- يعيد الطالبان المقابلة بعكس الأدوار.



- يلخص الطالبان ما توصلا إليه ويعرضان ذلك على باقي الزملاء.

يمكن إعطاء سؤال إضافي للطلبة الذين ينهون أسرع من زملائهم.

٣) الاختبار المرئي.

في هذه الطريقة يتناقش الطلبة في المجموعة حول أسئلة الاختبار التي تكون عادة اختيار من متعدّد. أو أسئلة صح أو خطأ.

وبهدف الاتفاق على الإجابات، يكلف أحد الطلبة بنقل البطاقات التي تحمل الإجابات لتصويبها والتأكد من صحتها.

٤) خط القيمة

في هذا الأسلوب يتم الحصول على رأي الطلبة بطريقة مرئية وسريعة، وذلك بالطلب إليهم أن يصطفوا معا بدرجة اتفاقهم على الإجابة (الشمري، ٢٠١١)

٥) أرسل/ مرّر المشكلة

هذه التركيبة مهمة عند حل المشكلات. تكون نقطة البداية مجموعة من المشكلات، أو القضايا، أو الحالات الدراسية، التي يمكن أن يقوم الطلبة بتوليدها أو يقوم المعلّم بانتقائها.

ويقوم كل فريق بتسجيل مشكلته على مقدمة مغلف أو ملف.

يحدد زمن معين لإجراء عصف ذهني لمناقشة القضية المطروحة، ويسجل كل فريق ما يطرح من أفكار. يتم وضع الأفكار هذه في المغلف وتسلّم للمجموعة الأخرى. فيقوم الفريق الآخر ودون النظر إلى أفكار الفريق الأول بالبحث في الحلول والأفكار لنفس القضية أو المشكلة وتُسجّل مقترحاتهم وحلولهم. ثم يتم توصيلها لفريق ثالث، الذي يقوم بالاطلاع على أفكار المجموعتين السابقتين ويحاول الإضافة عليها، وأخيراً يتم تحليل وتركيب الأفكار أو الإجابات من المجموعات الثلاثة، وإذا كان هناك أكثر من حل يمكن اختيار الحل الأفضل. وهذا النشاط يجعل الطلبة يتفاعلون باستخدام أعلى مستوى في مهارات التفكير التي وضعها(Michaelson, Knight, & Fink, ٢٠٠٤).



٦) الاستماع النّشط

يعطـي الاسـتماع النّشـط الطلبـة الفرصـة لممارسـة إعـادة الصـياغة بلغـتهم الخاصـة لمـا سمعوه.وبقيام الطلبة بإعادة صياغة المفاهيم إذ إنهم يكتسبون فهـما أكـبر لهـا ويـدركون أيـن تكمـن مواطن الخلل في فهمهم.

ويمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال الخطوات الآتية:

- يشكل الطلبة ثنائيا تدون تصنيفهم لمستويات.
- يقوم أحد الطلبة بشرح المفهوم أو الفكرة أو القاعدة لزميله.
- يقوم المستمع بإعادة صياغة ما سمعه ويطلب توضيحا أكبر إذا شاء.
- على الطالب الأول أن يزود الثاني بما يريد دون إصداره لأحكـام أو قيامـه بالتحليـل أو أن يقـود دفة النقاش(الشمري، ٢٠١١)



٧) العصف الذهني

يتم تكليف الطلبة بتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار دون إصدار أحكام أو نقد لأي فكرة مطروحة، وهذه الإستراتيجية تتلاءم مع العديد من المواقف التعلّمية سواء أكانت حلا للمشكلات، أو توليد أسئلة أو أفكار حول عرض مرئي. والكلمة الجوهرية هنا هي توليد الأفكار. ويشعر الطلبة أنهم يتفاعلون مع المادة بطرق لم يعرفوها سابقا(Kagan,١٩٨٩).

٨) التعلّم التعاوني



تؤكد الدراسات الحديثة أن الأفراد يتعلّمون أفضل ضمن مجموعة، إذ يقوم الطلبة بتوليد الأسئلة، و التحاور والتوصل إلى قرارات، كما يقومون بتحويل الأفكار إلى صياغة شفهية أو مكتوبة. والتعلّم التعاوني تستفيد منه كل الصفوف على اختلاف أحجامها.

إنّ استخدام إستراتيجيات التعلّم التعاوني التي هي تشكيل مجموعات صغيرة ليعمل الطلبة معا يضاعف من تعلّم كل منهم. وقد أوضح(Sheppard Smith,،Johnson ,٢٠٠٥) أنه ليكون العمل تعاونيا يجب أن يتمتع الفريق باستقلالية إيجابية واضحة، بحيث يساعد أفراد الفريق على تعلّم ونجاح بعضهم البعض. ويتحمل كل منهم مسؤوليته للقيام بجزء العمل المطلوب منه واستخدام

المهارات الخاصة بعمل المجموعات. ويعتمد نجاح هذه الإستراتيجية على تفعيل " بنية التعلّم التعاوني"، والتأكيد على أنّ التعلّم العميق الناجم عنها لا يكون فقط نتيجة لجلوسهم في مجموعة بل نتيجة للإعداد الجيد للواجبات النّشطة التي يديرها المعلّم ليتعلّم الطلبة. ومن أشكال التعلّم التعاوني ما قدمه (Sheppard Smith,Johnson ,٢٠٠٥) وهو ما يسمى الجدل الأكاديمي المنظّم وهذا يحدث عندما لا تتوافق أفكار، ومعلومات، واستنتاجات، ونظريات وآراء واحد من الطلبة مع زميله، فيحاول الطرفان التوصّل لاتفاق ما. وهذا التعلّم يحفز التفكير الإبداعي والناقد، ويزيد التعاون بين الطلبة ، ويعلّم الطلبة أن ينظروا إلى الأمر من وجهات نظر متعددة . ويتم هنا وضع الطلبة في مجموعات من أربع لتنفصل بعدها إلى ثنائيات، ويتبعون في العمل الخطوات التالية:

البحث عن موقف وتحديده. ويقوم كل زوج من الطلبة بتطوير موقف معين، ويتعلمان المعلومات المرتبطة به، ويخططان لكيفية تقديمها على أفضل وجه عرض موقفهم والدفاع عنه. حيث يقوم كل زوج من الطلبة بعرض ما توصل إليه على الطالبين الآخرين، بحيث يتشارك الإثنان في ذلك.

التفاعل في مناقشة مفتوحة، مفندان الموقف المعارض ويدافعان عن موقفهما، ثم يقوم الطلبة بالجدل وبقوة وبطريقة مقنعة للدفاع عن موقفهم ، ويقدمون قدر ما يستطيعون من حقائق تدعم وجهة نظرهم . وذلك لمعرفة وجهة نظر الآخر.

تحليل ومراجعة أفضل الأدلة المقدمة، وذلك للتوصل لتسوية استكشاف التعلّم المبني على الفريق لإعادة تصميم المساق كما أشار ميثيلسون(Michaelson, Knight,& Fink,٢٠٠٤)فإن العناصر الأساسية للتعلّم من خلال الفريق تشمل:

(١) مجموعات عمل عشوائية دائمة.

(٢) الدرجات تعتمد على خليط من أداء الفرد وأداء المجموعة، وتقييم الزميل.

(٣) يتم تكريس معظم وقت الحصة لأنشطة المجموعات الصغيرة (وهنا ينتقل دور

المعلّم من ناقل للمعلومة إلى مدير للعملية التعلّميّة).

(٤) نشاط تعليمي من ست خطوات متسلسلة ، وتكرر عدد من المرات في الفصل والتركيز على تطوير قدرة الطلبة على استخدام المفاهيم وليس تعلّمها فقط(Michaelson, Knight, & Fink, ٢٠٠٤).

العمل الجماعي بطريقة الجيكسو هذا تمرين للتعليم النّشط حيث:

١) يتم تقسيم موضوع عام إلى قطع أصغر متداخلة (مثل تقسيم الأحجية إلى قطع).

٢) يطلب من كل عضو في الفريق أن يقرأ الجزء الخاص به ويصبح خبيرا به.

٣) بعد ذلك، يقوم كل عضو من الفريق بتعليم ما ورد في القطعة الخاصة به لباقي أعضاء الفريق.

وأخيرا: بعد أن ينهي كل عضو تعليمه للآخرين تكون الأحجية قد تم تركيبها. للعمل كفريق ناجح يجب أن تتكامل الأنشطة المتنوعة وإذا فقد احد قطع الأحجية فسيكون هذا عملاً جماعياً وليس فريقاً تعاونياً.

٩) "فكر- شكل ثنائيات- شارك"



جمع مايلز و ديفدسون (Millis, Lyman, & Davidson, ١٩٩٥) بين اثنتين من إستراتيجيات التعلّم النّشط آنفة الذكر، (مثل "أوراق الدقيقة الواحدة" و"فكر- شكل ثنائيات- شارك") بجعل الطلبة يكتبون إجابات قصيرة عن أسئلة المعلّم المتعلقة بالمحتوى على بطاقات ومن ثَمّ يتناقشون في إجابات الأسئلة ضمن

مجموعات من ٢-٣. ويحفز هذا النشاط حضور الطلبة للمحاضرات ويتقبّله كأسلوب غالبية الطلبة.

١٠) الكتابة الحرة لخمس دقائق

أكد مجلس أيرلندا الجنوبية للمناهج(Northern Ireland Curriculum,٢٠٠٧) أن واجب الكتابة الحرة لخمس دقائق حول المادة المطروحة بالمحاضرة يزيد من حضور الطلبة ويحسن أداءهم في الإجابة عن الأسئلة متعددة الخيارات والمتعلقة بالمفاهيم والحقائق، مقارنة بالمجموعة الضابطة من الطلبة الذين امضوا تلك الدقائق الخمس في التفكير بمادة المحاضرة. (دون القيام بأي عمل كتابي).

استخدام تهيئة للموضوع وأنشطة كسر الجليد للتعارف. يميل الطلبة لأن يكونوا أكثر حماسا ومشاركة في الصفوف التي يعرفون فيها الآخرين، ولعل هذا السبب الذي يجعل الطلبة في الصفوف ذات الأحجام الكبيرة يحجمون عن المشاركة بالنقاش والأسئلة. لذا من المفيد استخدام أنشطة اجتماعية لكسر الجليد في بداية كل فصل جديد، واستخدام أنشطة تهيئة لمحتوى المادة الجديدة في الدقائق الأولى من الحصة الصفية التي يكون لها أثر كبير في إزالة العائق أمام النقاشات الصفية.

١١) إعلانات الخدمة



تكليف الطلبة بإعداد "إعلان للخدمة العامة". وهذا دعاية إعلانية غير ربحية على التلفزيون أو الإذاعة، تفيد الصالح العام.وتهدف إلى تعديل المواقف العامة عن طريق رفع مستوى الوعي حول قضايا معينة وهذا سيحفز الطلبة على أن:

أ. يبحثوا في موضوع ما.

ب. يحللوا النتائج.

ج. يحاولوا نشر المعلومات الهامة التي توصلوا إليها بطريقة مختصرة جدا.

ويتم تزويد الطلبة بأشكال مختلفة لعرض ذلك أمام زملائهم، فبعضهم قد يفضل شكل النشرات المطبوعة، وبعضهم قد يميل لعمل عروض أدائية في الغرفة الصفية، وقد يلجأ آخرون إلى تسجيل عملهم على شريط مصور (وقد يستمتعون لاحقا بعرضه على اليوتيوب. وقد يلجأ المعلّم إلى تكليف الطلبة بعمل ورقة بحثية مطولة عن الموضوع لاحقا.

وقد يتم إدخال استخدام المواقع الإلكترونية في الواجبات المتعلقة بالمساق الدراسي.وعلى المعلّمين توجيه الطلبة لتقييم المعلومات التي يحصلون عليها من تلك المواقع بشكل ناقد. يرى سانشيز وايلي(Freeman, R.Harrison, J. Wicks, A.٢٠٠٧) أن على الطلبة عند مراجعتهم للمواقع الإلكترونية أن يقوموا بـ: أ. اعتبارها مصدر للمعلومات.

ب. تفحص الدليل الذي تمّ عرضه.

ج. التفكير بمدى ملائمة الدليل لتفسير الظاهرة.

د. تقييم المعلومات بناء على المعرفة المسبقة.

وبناء على هذه الاعتبارات فقد تم إعداد مساق يتعلّم منه الطلبة القيام بهذه الإرشادات ويتم تشجيعهم على:

١. التفكير بمصداقية المصدر.

٢. تقييم الدليل المعطى.

٣. ربط المعرفة الجديدة بتلك السابقة.

١٢) مشروع الصفحة الالكترونية



قامت هوتشكس(Hotchkiss,٢٠٠٢) بابتكار مشروع الصفحة الإلكترونية الذي يتطلب "مجموعات صغيرة من الطلبة تقوم بالتحليل والبحث بشأن مشكلة ما، ويعدّون تحليلا على شكل صفحة إلكترونية، ويرسلون عملهم ليكون واجب قراءة لبقية الزملاء في الصف، وأكدّت أن هذه الطريقة جعلت الطلبة يتعاملون مع الوسائط بعين النقد، وعلى الرغم من أن معظمهم لن يتخذ تصميم الصفحات الإلكترونية مهنة، لكن تعاملهم عن قرب معها يجعل نظرتهم مختلفة. فهم بذلك "يشاركون في صنع إطار المنزل بدلا من النظر إليه من الخارج.



١٣) المناظرة

وهي نقاش يدور بين مجموعتين، كل مجموعة تدافع عن وجهة نظر معينة، وهذه تساعد الطلبة على:

أ. تعلّم تحديد المعلومات.

ب. التفكير بطريقة ناقدة.

ج. يعبرون عن أنفسهم شفهياً وكتابياً.

ويعود استخدام أسلوب المناظرة إلى المعلّم اليوناني بروتاجوراس لكنها طريقة تلقى رواجا في الدراسات العليا في الثلاثين سنة الماضية.

١٤) دراسة الحالة:



وأول من قدّم هذه الطريقة هي كلية الحقوق في جامعة هارفارد منذ ١٨٧٠.وتبنتها كلية الأعمال في ١٩٠٨ (وقد أشار إليها(Weimer,١٩٨٧)بالحالات الدراسية والمفروض في هذه الحالات أن تختبر قدرة الطلبة على تطبيق الجانب النظري الذي تعلّموه على مواقف "الحياة الواقعية".

١٥) لعب الأدوار:



عندما يتم تصميم وتسهيل هذه الأدوار بعناية، فإنها تمثل إستراتيجية تعليمية نشطة فعالة للطلبة لأنها:

أ. تزيد من اهتمام الطلبة وتفاعلهم.

ب. توفر طريقة واقعية ومرتبطة ليقوم الطلبة بالربط بين المحتوى المعرفي بحياتهم الشخصية.

ج. تعلّم الطلبة تطوير وتطبيق مهارات التفكير الناقد.

د. تهيئ الفرص لنقل المعرفة وتطوير الوعي الذاتي والفهم.

ه. تطوّر لدى الطلبة تقديراً واحتراماً أكبر للآخرين وللتنوع الثقافي.

١٦) الرحلات الحقلية (حقيقية، تمثيلية أو افتراضية)



اصطحاب الطلبة خارج غرفة الصف التقليدية في رحلة حقلية معدّة بعناية يمكن أن يحقق مخرجات تعليمية كبيرة (Storksdieck, Dewitt ٢٠٠٨,). فهذه الرحلات توفر للطلبة فرصة الربط بين المعرفة المجردة للمحتوى الأكاديمي وحياتهم العملية. وبإشراف معلم مبدع، قد يكون مشوارا بسيطا مشيا على الأقدام حول الحرم المدرسي كافيا لربط ما تعلموه سابقا بما سيشاهدونه. وقد تكون رحلة حقلية موقعا مثاليا ليقوم الطلبة بدراسة النباتات وسلوك الحيوانات وعلم النفس الاجتماعي والتسويق والسياحة..الخ. كذلك تزود الرحلات الافتراضية عبر التكنولوجيا الكليات بالفرصة لاستخدام أدوات التكنولوجيا لتفادي بعض المشكلات التي تعترض الرحلات الحقلية الحقيقية مثل : عامل الوقت وتعقيدات السفر والتكلفة ونقص الدعم الإداري وقضايا الاعتمادية). وكي لا تكون الرحلات الحقلية كغيرها من أنشطة التعلّم النشط ذات تحديات واضحة، يجب أن يتوفر التخطيط الواعي ، ثم الانتباه لتزويد الطلبة بالبنية التعليمية المستهدفة، وقراءة التجارب السابقة.

١٧) الملخص التقييمي

وهو أن يتقدم الطلبة لاختبار هدفه قياس تعلّم الطلبة، ويعتبر من الطرق التي تحفز تفاعل الطلبة النّشط. وهناك دلائل بحثية تدعم الحجة بأنّ طبيعة الاختبار الصفي تؤثر على ما يدرسه الطلبة وكيف يتعلّمون مثلا: أكثر سؤال يطرحه الطلبة يكون : " هل سيكون ذلك مشمولا بالاختبار النهائي؟" و" هل سيكون الاختبار أسئلة موضوعية أم مقالية؟" إذا كان الجواب عن السؤال الأول "لا" فستتوقف عملية الدراسة والتعلّم. وإذا كان جواب السؤال الثاني "أسئلة موضوعية" فإن الطلبة سيقومون بحفظ الحقائق منعزلة. وإذا كانت الإجابة " مقالية" سيعمل الطلبة على التدرب على عمليات عقلية عليا مثل التفكير الناقد والتقييم" ,Apollo,Isone(١٩٩٣, Milton).. لذا من المهم التركيز على الأهداف التعلّمية عند تصميم الاختبارات.

١٨) طريقة العمودين

قبل البدء بإيجاد حلول لمشكلة أو تطبيق المفاهيم، يساعد المعلّم المشاركين على فهم أشمل للمشكلة، ثم يطبق مفهوم طريقة العمودين لتوليد وتسجيل الإجابات الإيجابية على المثير، ومثال ذلك: إيجاد عمودين يحملان العنوانين: الغرفة الصفية الإيجابية تبدو/الغرفة الصفية الإيجابية ليست كذلك. وتقوم بسؤال المشاركين عن أفكارهم، وملاحظاتهم، وما يتذكرونه من العروض التي ستدعم عمودا دون آخر. وقد تطلب من نصف المشاركين بدعم العمود الأول بينما يدعم النصف الثاني العمود الثاني. ومن خلال ما كتبوه في العمودين نستطيع تشكيل قاعدة للأفكار والفوائد والاحتمالات مما يفتح الفرص لمرحلة جديدة من النقاش.

١٩) حالات دراسية/سيناريوهات:

وفر للمشاركين مثالاً من واقعهم للفكرة/ النظرية/ القضية/ الموضوع الذي تتم تغطيته في النقاش. وسيقوم المشاركون بمناقشة وتحليل الحالة الدراسية، وذلك بتطبيق المعلومات المطروحة بعرض لبعض المواقف التي قد تحدث خارج الغرفة

الدراسية. ويمكن للمشاركين أن يلخّصوا مكتشفاتهم لمجموعة أخرى أو يسجلّون أفكارهم على اللوح بحيث تُستخدم لطرح الأسئلة. ويمكن للمشاركين تطوير حالاتهم الدراسية الخاصة ويتبادلونها مع الآخرين للنقاش والتحليل.

الأسئلة المتبادلة: يضع المعلّم بدايات لأسئلة على النحو التالي:

قم بوصف الجبل ......بكلماتك الخاصة.

فسر لماذا....و كيف.....؟

ماذا تعني.......؟

لماذا ال....على غاية من الأهمية؟

كيف يمكن استخدام ال... للقيام ب....؟

كيف يمكن أن يكون ال...و ال...متشابهين؟

كيف يمكن أن يكون ال.... وال....مختلفين؟

كيف يرتبط ال...مع ال.... بما تعلمتوه سابقا؟

بعدها يُطوّر المشاركون أسئلة خاصة من تلك المقترحات ويجيبون عنها. ويمكن للطلبة العمل بشكل منفرد، أو مع رفيق، أو في مجموعات صغيرة.

■ جمع الرؤوس معاً، يعمل المشاركون في مجموعات (صغيرة أو كبيرة)، ويبدأ أحد أفراد المجموعة بطرح سؤال، ويضع أفراد المجموعة رؤوسهم مع بعضهم البعض ويتأكدون بأن كل واحد منهم يعرف الإجابة. ويمكن عمل هذا مع فريقين أو أكثر ، حيث يقوم الفريق الأول بطرح سؤال على الفريق الثاني. ويضع أعضاء الفريق الثاني رؤوسهم معا ويتأكدون أن كل واحد فيهم يعرف الإجابة. ثم يختار الفريق الأول شخصا يمثل الفريق الثاني لإجابة السؤال.

■ الطاولة المستديرة، يتم طرح سؤال من قبل قائد المجموعة، أو المعلّم أو مشارك آخر. ويقوم كل مشارك بكتابة إجابته على ورقة يتم تمريرها إلى المجموعة. ويقوم كل فريق بمشاركة أوعرض إجابتهم للصف بكامله.

■ الزوايا، يقوم قائد اليوم بوضع المحتوى (أو اللوحة القلابة التي تحوي الأسئلة) في كـل زاويـة من الغرفة. وتقوم مجموعات من ٣-٦ أشخاص بالتحرك من زاوية إلى أخـرى ويتناقشـون في الإجابـات عن كلّ سؤال مطروح. ويطور المشاركون توافقا معينا ويكتبون إجاباتهم مباشرة عـلى كـل لـوح قـلاب. وعندما يكون هناك سؤال قد تمت إجابتـه مـن مجموعـة سـابقة، تقـوم المجموعـة اللاحقـة بمراجعـة الإجابة أو التوسع بها أو شرحها بمعلومات إضـافية، إذا كـان ذلـك ممكنـا. ويمكـن اسـتخدام أقـلام تخطـيط بـألوان مختلفـة لكـل مجموعة وذلك لمعرفة الإجابة التي كتبتها كل مجموعة.

٢٠) التعلّم المبني على المشكلات

اعرض على الصف مشكلة ما، بحيث تكون المشكلة مبنيـة على مواقـف أصـيلة وحقيقيـة يمكـن أن تواجـه المشـاركين. ويجـب أن يقـدّم الشركـاء أو المجموعـات الصغيرة بتطبيق المعلومات المطروحـة لتحديـد المشـكلة. وقـد يقومـون بتحديـد مسـبباتها أو تحليـل القضايا وتحديد المشكلة.

٢١) إستراتيجية عشرة- اثنان.

يشارك المقدم بمعلومات لمدة عشر دقائق ثم يتوقف دقيقتين لتحفيز المستمعين عـلى تشـكيل ثنائيات والتشارك بأفكارهم، والإجابة عن أية تساؤلات أو سوء الفهم، وتمكينهم من توضيح المعلومات لبعضهم البعض.

مسح الرفاق- الزملاء؛ يعطى كل مشارك جدولا يجب تعبئته تبعا لحاجات المجموعـة. ويمكـن أن يكون ذلك بشكل فردي أو جماعي بالتشـاور مـع أعضـاء المجموعـة. ويمكـن بعـدها للمجموعـات توليد ومشاركة ما توصلوا إليه. كما يمكـن أن تصـمم حسـب المواضـيع أو الفئـات حسـب الحاجـة أو الرغبة مثل:



أمثلة على الفكرة:

معلومات هامة:

أسئلة لم تحل بعد:

المشاركة بالعصف الذهني، يقوم المعلّم بتوزيع أوراق لكل مجموعة صغيرة من ٣-٥ أفراد. وعلى كل ورقة سؤال مختلف. يقوم الفريق بتوليد وتدوين الإجابات. ثم يطلب المقدم من كل مجموعة الذهاب لورقة أخرى تحوي سؤالاً آخر. ويتم تكرار هذه العملية تبعاً للوقت الممنوح، ومنح كل مجموعة الفرصة للإجابة عن أكبر عدد ممكن من الأسئلة. وفي نهاية النشاط، تعود كل مجموعة إلى ورقة سؤالها الأصلية، يراجعون الإجابات المعطاة، ويلخصون الأفكار المطروحة ثم يشاركون بما توصلوا إليه مع المجموعة كاملة.

نموذج ٣-٢-١ يطلب المعلّم من الطلبة الكتابة والمشاركة مع زميل أو مجموعة صغيرة لـ:

٣ أفكار/ قضايا مطروحة

٢ مثالان أو استخدامان للأفكار/ المعلومات المطروحة

١ سؤال/ مجال لم يتم حلّه أو تغطيته لما يثير الحيرة

مراجعة الملاحظات، يشكل الطلبة ثنائيات أو مجموعات صغيرة للقيام بمراجعة قصيرة (٢-٥ دقائق) لملاحظاتهم . ويمكن توضيح نقاط رئيسة تمت تغطيتها، أو توليد الأسئلة أو حلها، أو توليد مشكلة لحلها، أوحل مشكلة طرحها المعلّم، أو كتابة فقرة لتركيب أفكار مفتاحية مستفيدا من التشارك بالملاحظات .

٢٢) تجربة المعرفة القبلية

وهو عبارة عن استبانة يبحث فيها عن استجابات بسيطة وأساسية (إجابات قصيرة ، أسئلة متعددة الخيارات) لطلبة على وشك البدء بمساق دراسي، أو هي وحدة دراسية ، أو دراسة لمفهوم جديد. مثل هذه التجارب التي تساعد المعلّمين

على تحديد النقاط الفاعلة للإستراتيجيات أو المستويات الملائمة للتدريس لموضوع ما أو لصف ما . وتستعمل إما لإنهاء أو لبدء أنشطة المساق ، وتساعد الطلبة على تركيز انتباههم إلى ما الذي سيكّون محتوى هاما من المادة.

٢٣) توليد الأسئلة

اطلب من المشاركين أن يبتكروا خمسة أنواع من الأسئلة من نص القراءة، والانتقال من خلال كل سؤال إلى مستوى أعلى من التفكير. ابدأ بسؤال يسأل عن حقيقة مذكورة مباشرة في النص . ثم طوّر سؤالا يدور حول علاقتين، فكرتين، شخصيتين أو حدثين تطرق إليهما النصّ. في المستوى التالي اجعل الطلبة يكتبون سؤالين يتطلبان أجوبة تحتاج لتدخل- تحليلا مشتقا من معلومتين موجودتين في النص المقروء. يمكن للطلبة ابتكار مستوى أعلى من الأسئلة مبنية على الأنماط يجدونها في المعلومات غير المترابطة- مثل رمز، أو موضوع يتكرر. وآخر سيل الأسئلة هذا، يكون بابتكار الطلبة سؤال مبني على قراءاته، أو حياته اليومية، أو القضايا المطروحة . ويكون هذا النشاط ملائماً في الأيام التي خضع فيها الطلبة لقراءات قصيرة ، لكنها مكثّفة والتي يطلب فيها مناقشة تفاصيل ما قرأوه في الغرفة الصفية. اجعل الطلبة يكتبون الأسئلة الخمس (مع ملاحظة كتابة رقم الصفحة عندما يشيرون إلى نص معين أو فكرة ما) على بطاقة ملاحظات، والتي يمكن تمريرها، وتستعمل كدليل أثناء النقاش، ويتم تسليمها في نهاية الحصة.

الدراسات المتعلقة بالتعلّم النّشط:

وفي دراسة لعطية (٢٠٠٧) التي هدفت إلى معرفة فاعلية وحدة دراسية قائمة على النشاط في الدراسات الاجتماعية لتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الابتدائية . وتكونت العينة من (٤٠) طالبا من الصف الرابع من مدرسة تم اختيارها بطريقة عشوائية ، ووزع الطلبة عشوائيا إلى مجموعتين:أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة. وأظهرت نتائج اختبار ت لمتوسطات المجموعتين التجريبية

والضابطة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار المهارات الحياتية.

كما قام تاندوجان وأورهان (Tandogan, & Orhan, ٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر توظيف أسلوب حل المشكلات المستند إلى إستراتيجيات التعلّم النّشط على التحصيل ، وعلى مدى استيعاب المفاهيم العلمية في العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي في تركيا . اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية . وتم تدريس أفراد المجموعة الضابطة باستخدام طرائق التدريس التقليدية في حين تم تدريس طلبة المجموعة التجريبية باستخدام أسلوب حل المشكلات المستند إلى إستراتيجيات التعلّم النّشط . وأظهرت نتائج الاختبار التحصيلي الذي أجري على المجموعتين الضابطة، والتجريبية أن نتائج طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي كانت أعلى بكثير من أقرانهم في المجموعة الضابطة وأن لتوظيف أسلوب حل المشكلات المستند إلى إستراتيجيات التعلّم النّشط أثرا كبيرا ليس فقط في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلبة بل في تحسين اتجاهاتهم نحو مادة العلوم أيضا. كما بينت الدراسة أن توظيف إستراتيجيات التعلّم النّشط ساهم بشكل كبير في تحسين فهم الطلبة للمفاهيم العلمية.

وفي السياق نفسه جاءت دراسة عبد الكريم (٢٠٠٩) التي هدفت إلى قياس أثر برنامج قائم على التعلّم النّشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى الطلاب المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي و البعدي، وكانت عينة الدراسة تتألف من (٢٠) طالبا من الطلاب المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية بقانا في مصر. واستخدمت الباحثة أدوات القياس الآتية : اختبار المواقف، واختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة. وتمثلت المعالجة الإحصائية

باستخدام معادلة ولكوكسون (wilcoxon) اللابارامتري ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار المواقف، وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري، والاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي، كما أشارت إلى فاعلية البرنامج القائم على التعلّم النّشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية المهارات الحياتية والتحصيل لدى الطلاب المعاقين القابلين للتعلم ، وأوصت الدراسة بإعادة صياغة مقرر الدراسات الاجتماعية للمراحل الابتدائية للطلاب القابلين للتعلم بما يتفق والتعلّم النّشط.

وفي دراسة رشوان والنجدي (٢٠٠٩) التي هدفت إلى معرفة فعالية برنامج مقترح قائم على التعلّم النّشط في تنمية المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد.واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) طالبة اختيرت عشوائيا من مدارس محافظة سوهاج. وتقدمت المجموعة لاختبار قبلي وبعدي في المهارات الحياتية. وقد توصلت النتائج إلى فعالية البرنامج المقترح القائم على التعلّم النّشط في تنمية المهارات الحياتية وأن هذه المهارات نمت بدلالة ذات فروق.

وفي السياق نفسه هدفت دراسة الطيب (٢٠٠٩) إلى التعرف إلى فاعلية إستراتيجيات التعلّم النّشط على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية والمهارات الحياتية. تكونت العينة من (١٦٠) طالبة من الصف الخامس ، ووزعت في مجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. واستخدمت الدراسة اختبارا تحصيليا في اللغة العربية وآخر للمهارات الحياتية . وأظهرت نتائج اختبار ت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الدراسي في اللغة العربية واختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

وأما دراسة الزايدي (٢٠١٠) فهدفت إلى معرفة أثر التعلّم النّشط في تنمية

التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط مقارنة بالطريقة التقليدية، وتحقيقا لهدف الدراسة استخدمت الباحثة منهجاً شبه تجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة حجمها (٥٦) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، ووزعت على مجموعتين: ضابطة (٢٧) طالبة و(٢٩) طالبة مجموعة تجريبية . واستخدمت الدراسة اختباراً تحصيليا من إعداد الباحثة واختبار التفكير الإبداعي لتورانس الفئة (ب) لاختبار مدى دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة. واستخدمت الباحثة الأسلوب الإحصائي (T-test) وتحليل التباين المصاحب. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام التعلّم النّشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في العلوم، وأوصت الدراسة بالتوجه لاستخدام التعلّم النّشط لتنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في العلوم في المراحل المختلفة.

وفي دراسة ديدرش (Diederich,٢٠١٠) الكمية والنوعية التي استمرت (٣) سنوات هدفت إلى مقارنة ثلاث طرق مختلفة لتعليم مساق مقدمة في الأحياء. قام مدرس هذا المساق بتدريسه بثلاث طرق مختلفة هي الطريقة التقليدية، طريقة التعليم المستند لحل المشكلات، والثالثة طريقة دراسة الحالة. وتكونت العينة من (١٩٧) طالبا من طلبة مساق مقدمة في الأحياء في الولايات المتحدة . وأظهرت النتائج أن ٩٠% من الطلبة الذين درسوا بطريقة التعليم المستند إلى حل المشكلة وطريقة دراسة الحالة،وأن هذه الطريقة كانت لها فائدة كبرى في تعلم كيفية حل المشكلات والتفكير الناقد في مواقف التعليم.

وهدفت دراسة الجدي (٢٠١٢) إلى معرفة أثر توظيف بعض إستراتيجيات التعلم النّشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طالبة الصف الرابع في محافظة غزة . وللإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بتحليل وحدة جسم الإنسان لتحديد المهارات الحياتية المتضمنة فيها لبناء اختبار المهارات الحياتية،

وإعداد دليل لتدريس الوحدة من خلال إستراتيجيات التعلّم النّشط.

وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالبة، وزعت لمجموعتين تجريبية وضابطة كل منها (٣٦) طالبة في الصف الرابع للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢.واستخدم المنهج التجريبي للتحقق من صحة الفروض. وأظهرت نتائج اختبار ت واختبار مان وتبين أن المجموعة التجريبية كانت أفضل وبدلالة إحصائية في اختبار المهارات الحياتية، واختبار التحصيل. وأظهرت النتائج أيضاً أن متوسط درجات الطالبات منخفضات التحصيل في المجموعة التجريبية أفضل وبدلالة إحصائية من منخفضات التحصيل في المجموعة الضابطة.

وأما دراسة الساعدي (٢٠١٢) فقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات واتجاههم نحوها. وقد تكّون مجتمع الدراسة من كل طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة ميسان، وطبق الباحث التجربة فيها وكان عددهم (٦١) طالبا. واختيرت متوسطة الأماني للبنين عشوائيا ويوجد فيها ثلاث شعب للصف الثالث المتوسط، واختيرت منها شعبتان عشوائيا، ووزعت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد تحقق الباحث من تكافؤ المجموعتين من حيث العمر الزمني، والمعدل العام، والتحصيل السابق في الرياضيات، ودرجة الذكاء، والمستوى التعليمي للوالدين. وأعد الباحث نوعين من الخطط التدريسية: الأولى للمجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية والثانية للمجموعة التجريبية وفق إستراتيجيات التعلّم النّشط . كما أعد الباحث أداتين هما الاختبار التحصيلي ومقياس الميل نحو الرياضيات . وقد أظهرت نتائج البحث وجود فرق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي وفي مقياس الميل نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة عشا , عواد, الشلبي، عبد (٢٠١٢) إلى معرفة أثر التعلّم النّشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية

التابعة لوكالة الغوث الدولية. تكونت العينة من (٥٩) طالبا وطالبة اختيروا من طلبة السنة الثانية من كلية العلوم التربوية الجامعية قي تخصص معلم صف. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية واختبار تحصيلي في مادة الإرشاد التربوي، ثم التحقق من صدق المقياس وثباته بالطرق المناسبة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في مجموعتي الدراسة في الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي، لصالح المجموعة التجريبية، وقد خلصت هذه الدراسة إلى جملة من المقترحات تدعو إلى الاهتمام بتوظيف إستراتيجيات التعلّم النشط في المواد الدراسية المختلفة وللمستويات الدراسية المتنوعة.

في دراسة بريساد وبادي (Presad & Badea,٢٠١٤) التي هدفت إلى معرفة تقييم الطلبة بطرق التدريس التي توظف إستراتيجيات التعلّم النّشط بدلا من المحاضرات التقليدية، ولكي تعطي النتائج فرصة للتأمل في هذه الإستراتيجيات. تكونت العينة من (٩٠) طالبا في تخصص الفلسفة في السنة الأخيرة. ووزعت على أفراد العينة استبانة مكونة من (١٠) فقرات حول مفهوم التعلّم النّشط، ومدى معرفتهم بإستراتيجيات التعلّم النّشط للتعبير عن آرائهم ومعتقداتهم حول استخدام التعلّم النّشط أثناء المحاضرات وأظهرت النتائج أن ما يقارب ٤٥% فقط من الطلبة يعرفون مفهوم التعلّم النّشط، وان أعلى نسبة للطلبة الذين يعرفون بعض إستراتيجيات التعلّم النّشط لم تتعد ١٥%، أما نسبة من يجد أن التعلّم النّشط ممتع كطريقة تدريس فكانت ما يقارب (٨٧%)، في حين أن نسبة الطلبة الذين يعتقدون أن التعلّم النّشط مهم ويجب استخدامه بدلا من المحاضرة التقليدية، وأنه ضروري لتوظيفه في الحياة العملية لاحقا فقد بلغت (٦٣%) تقريبا.

وفي دراسة ريسانين(Rissanen, ٢٠١٤) التي كان هدفها دعم الاعتقاد القائل إن التعلّم النّشط يدعم عملية التعليم بغض النظر عن المحتوى الذي يدرسه

الطالب. فهذه الدراسة هدفت إلى توعية المعلّمين بفوائد التعلّم النّشط لاستخدامه في الصفوف الجامعية بدلا من المحاضرات التقليدية. فالدمج بين المحاضرة التقليدية وإستراتيجيات التعلّم النّشط تزيد من دافعية الطلبة ومشاركتهم. والدراسة إلى توظيف التعلّم النّشط لتعليم المفاهيم العلمية وكيف انه يمكن توظيف التكنولوجيا لتحليل النتائج العلمية، وتنظيم التمارين العملية، وبعض المظاهر العلمية التي تستحوذ على اهتمام مدى واسع عندما تدرس المواضيع الفرعية. تم أداء التمارين التي تمثل الجزء الأساسي من التعليم من خلال المجموعات الصغيرة والمجموعات الرمزيّة المتعاونة. وأظهرت النتائج أن مدى واسع من انجاز الطلبة ارتبط بإستراتيجيات التعلّم النّشط.

الفصـل الثانـي

ضبـط الـذات



تُعدّ دراسة ضبط الذات من الموضوعات الهامة التي تحتل أهمية خاصة في البحـوث النفسـية والشخصية، فنحن نعيش في عصر التكنولوجيا والتغيرات السياسية والاقتصادية والثقافية التي لها تـأثير مباشر على الفرد، فتزيد من معدلات التوتر والمشقة والضغط . وضبط الذات سلوك معرفي يقوم الفـرد من خلاله بالتحكم في سلوكياته وأفعاله وانفعالاته عن طريق مراقبة الذات وتقييم الـذات وتعزيزهـا، ومن ثمّ توظيف هذا الأسلوب في المواقف المختلفة. إن اكتساب مهارة ضبط الـذات في السـلوك تعنـي الإقرار بأنشطة إيجابية وتحديد أهداف طويلة الأمد، ثم العمل على اخذ خطوات تجاه هذه الأهداف من أجل تحقيقها.

ويعتبر سكنر (Skinner) أول من استخدم ضـبط الـذات في الـعصر الحـديث، وأن الفـرد عنـد قيامه بضبط ذاته فإنه يفهم ذاته بشـكل أفضـل، وقـدّم سـكنر بعـض الكتابـات عـن ضـبط الـذات في منتصف العقد الماضي أثرّت في العلماء والبـاحثين الـذين قـاموا بدراسـة التطبيقـات المختلفـة للضـبط الذاتي. ويعد ميكينبأوم(Meichenbaum)أول من طور أسلوب ضبط الذات حيـث يعتـبر أنّ الـتخلص من المشكلة يعني التخلص من التحدث إلى الذات بطريقة انهزامية وسـلبية، واسـتبداله بالتحـدث إلى الذات بطريقة إيجابية، فقد أشارت الدراسات والبحوث العلمية أنه يمكن تغيـير السـلوك عـن طريـق تغيير الحوار الداخلي وتقديم التعليمات الذاتية.



تعريفات ضبط الذات:

يعتبر بأومايستر وزملاؤه أن ضبط الذات هي وظيفة أساسية للذات ومفتاحا هاما للنجاح في الحياة الشخصية؛ فهو عملية شخصية تتضمن مجموعة من المهارات التي من الصعب التحكم بها من خلال البيئة (Muraven, Tice, and. Baumeister, ١٩٩٨)

ويعرف ضبط الذات بأنه "تكيف الفرد مع المعايير الاجتماعية والقوانين(Akers,١٩٩١:٢٠١). وتعرفه ماريون بأنه التحكم في الانفعالات والتسامح عند مواجهة الإحباط، والقدرة على تأجيل الإشباع السريع للحاجات (Marion,١٩٩٧:٦٣). بينما يرى دى بول وهوف بأنّه مجموعة من الأنشطة العلنية والخفية التي يقوم بها الفرد لزيادة سلوك لديه أو خفضه.

ويعرّف زميرمان ضبط النفس بأنه: "ضبط يمارسه الفرد على مشاعره واندفاعاته وتصرفاته ، وهو القدرة على هداية سلوك المرء الخاص ، والقدرة على كف أو كبت السلوك الاندفاعي أو الاندفاعات ، والمقدرة على كبح الاندفاعات أو كف سلوك السعي إلى الهدف، وبأنه أسلوب تغيير السلوك، يبدأه الفرد عادة بنفسه بغرض التأثير على سلوكه الشخصي. وهو أسلوب يعمل فيه الفرد على إحداث تغيير في سلوكه عن طريق إحداث تعديلات في العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على هذا السلوك مما يزيد دافعيته.فضبط الذات يعني القدرة على تغيير استجابات الفرد الذاتية، لجعلها تتناسب والمعايير، كالمثاليات، والقيم، والأخلاق، والتوقعات الاجتماعية، ولتحقيق أهداف بعيدة المدى، ولتزويده بالمهارات اللازمة، والمعلومات، والإستراتيجيات المعرفية، لكي تصبح تصرفاته منبثقة من الوعي.

إن ضبط الذات يساعد على اشتقاق مجموعة من الجمل الذاتية التي تعد بمثابة تعليمات يوظفها الفرد من أجل إعادة بنائه المعرفي, وبالتالي يمتلك الفرد القدرة على الاستثارة الذاتية والتفرقة بين النشاط الذاتي المصدر والنشاط الخارجي

المصدر، وممارسة التغذية الراجعة وتوجيه السلوك (Zimmerman, ٢٠٠٢).

ومما سبق ذكره ، فإنّه يمكن القول أن أسلوب ضبط الذات يساعد على زيادة وعي الفـرد بالأفكـار السلبية التي تؤثر في أدائه المعرفي والتي تقود إلى الانفعالات المزعجة والأداء غير الملائم، وزيـادة فاعليتـه في تقييم المواقف الحياتية المختلفة والوقوف على الأسباب الحقيقية للأحداث.

وجدت (ريبيكا لايتون، مارك مـورافين، ٢٠١٣)قسـم علـم الـنفس، جامعـة ألبـاني، نيويـورك أن واحدة من وظائف ضبط الذات هي عدم التعبير الملائم عـن العواطـف. و مـع أن هـذا الشيء يسـهل التفاعلات الشخصية، لكن ذلك ممكن أن يؤثر على هؤلاء الأشخاص ليطبقـوا الشيء نفسـه في مواقـف أخرى لا تحتاج لمثل هذا الضبط للعواطـف. و تقـوم دراسـتنا هـذه عـلى دراسـة تـأثيرات الاختلافـات الفردية في مسألة ضبط الذات للتغيرات العاطفية و شدتها. و بشكل خاص، تبحث الدراسة الحالية إذا كان الأشخاص الذين لديهم ضبطا أكبر للذات لديهم تقييـد عـلى خـبراتهم العاطفيـة، و بالتـالي تكـون خبراتهم العاطفية محدودة. و من المحتمل أن يعاني أولئك الذين يتميزون بضبط أعلى للذات في بعض الحالات يكون على حساب خبرة أقل في حياتهم العاطفية من البديهيات للوجـود الـبشري هـو اختبـار مدى كبير من العواطف بمختلف الأبعاد.

تؤكّد الأبحاث أن الأشخاص الذين لا يكون لديهم ردات فعل انفعالية قويـة قـد يكـون لديهم عجز معرفي و عاطفي. (باجبي، تايلور، باركر-١٩٩٤) . بالإضـافة لـذلك ، يمكـن أن يـؤدي ضعف الانفعال سواء نحو ما هو إيجابي أم سلبي إلى عدم الرضا عن الحياة (بـريبنر، ١٩٩٨). إن قيمة اختبار اللانفعالات الإيجابية قد يكون شـيئا عالميـا (مثـل البحـث عـن السـعادة- لارسـن، ٢٠٠٠- دينر ٢٠٠٠) قـد يبـدو لأول وهلـة عـدم وجـود أهميـة لاختبـار كـل أنـواع الانفعـالات،

فقد يفيد اختبار العواطف السلبية كـدور وظيفـي فعـال و إضـافة لخـبرات الفـرد. فالأشـخاص قليلـوا الانفعال لن يفقدوا بذلك متعة الاستمتاع بالحياة فقط (بريينر، ١٩٩٨)، لكنها قد تكون أقـل نجاحـا في بعض الظروف (مثل عند تحقيق الهدف) – كارفر، شاير، ١٩٩٠. و معالجة المعلومات – شفارتز، كلـور ١٩٩٦، و نقدم دلائل بأن الأشخاص الأكثر ضبطا لـذاتهم يكـون لـديهم ردود فعـل أقـل تجـاه المثـيرات العاطفية. و هذا يجعلنا نتنبأ بالطريقة التي سيسلكها الأشخاص الـذي يتمتعـون بضـبط الـذات تجـاه الأحداث، مما يوحي أن ضبط الذات قد لا يكون نعمة في مجال العاطفة و الانفعالات.



الضبط العاطفي: هو شكل من أشكال ضبط الذات، بحيـث يمتنـع الشـخص عـن الانفعـالات الغـير مقبولـة اجتماعيـا أو شخصـيا – باومايسـتر، هيثرتـون، تـايس، ١٩٩٤. و هنـاك العديـد مـن الطـرق لضبط العواطف و التي تتطلب درجات متباينة من الامتنـاع- ثومبسـون-١٩٩٠. مـثلاً يجـب ضـبط المزاج الحـالي مـن أجـل الإعـداد لمناسـبة اجتماعيـة، و يكـون ذلـك بتحييـد حديـة المـزاج للتوصـل لمستويات ملائمة من الانفعال تلائم التفاعل المتوقع- أيربـر، فيغـنر، ثيريولـت، ١٩٩٦. وبـذا، عنـدما يحتاج الأمر ضبطا للعواطف، يتم عندها تطبيق درجـة الضـبط الملائمـة. عـلى سـبيل المثـال، يـتعلّم معظم البالغون أن هناك ظروفا معينة تفرض إخفاء العواطف. مثل: عدم الضحك في الجنـائز، عـدم البكاء في اجتماع للإدارة – لارسن، بريزميك، ٢٠٠٤. لكن تشـير دراسـات أن المسـتويات العاليـة مـن

الاتصاف بضبط الذات قد يكون له تأثيرات على الاستجابات العاطفية.- باومايستر ٢٠٠٩.

من المحتمل بأن زيادة التعميم بشأن المحددات العاطفية أن تؤدي في بعض الأوقات إلى عدم إظهار انفعالات لا داعي لأخفائها. باجبي-١٩٩٤. و بالرغم من شيوع الحاجة لضبط الانفعالات في بعض الظروف، لكن منعها عندما لا يكون ذلك ضروريا قد يؤدي إلى تعميم ضبط الذات الغير ضروري. لذا، قد يتمتع بعض الأشخاص بمهارة عالية في ضبطهم لذاتهم، لكنهم قد يطبقون ذلك على سياقات تحتاج للانفعال.

يعرّف الإبداع بشكل عام بأنه القدرة على توليد أفكار جديدة و ملائمة . (تشو، تو ٢٠١٤) على سبيل المثال، يمكن تمثيل الإبداع بعرض فكرة قابلة للتنفيذ. لصياغة غير مسبوقة يمكنها أن تعمل بفاعلية. و فيما يخص إسهاماته المعرفية، يعتبر الإبداع هو المجال العريض لتنشيط المعرفة (آيسنك ١٩٩٥) و قد تم تبني العديد من المقاييس للتفريق بين الأفراد ذوي الإبداع العالي أو المنخفض. عند قياس قدرات الفرد الإبداعية يتم قياس تفكيره المختلف (جيلفورد ١٩٥٧). و التفكير المختلف يعني قدرت الفرد على توليد العديد من الأفكار الجديدة المختلفة. و من الأمثلة على هذه المقاييس هو الاستخدامات غير الاعتيادية التي طبّقها جيلفورد- ١٩٥٦، و قام فيها بالطلب من الأفراد إعطاء استعمالات و بدائل أخرى للطوب. و وظّف هذا الاختبار مؤشرات الطلاقة، الأصالة و المرونة. و الطلاقة هي القدرة على توليد العديد من الأفكار. أما الأصالة فهي القدرة على توليد أفكار جديدة ، و المرونة القدرة على توليد أفكار لعدد من فئات المفاهيم.

بالإضافة لذلك قامت دراسات سابقة بقياس قدرات الأفراد على الحل الإبداعي للمشكلات. و لدى التعامل مع مشكلة ما ستواجه الشخص بعض

العراقيل، و بعد قضاء بعض الوقت للتفكير بشيء ما للتوصل لحل مـا (دومينوفسـكي-١٩٤٥) فمـثلا في مسألة الشمعة (دنكر-١٩٤٥) حيث يتم الطلب مـن المشـاركين توظيـف أيـة شيء متـوفر (مثـل علبـة كبريت أو لاصق ما) لإلصاق شمعة على الحائط، تراجع المشاركين تحديّات في تحويل وظائف الشيء. و قد يتم طرح الحلول و هنا يشار إلى الاقتراحات الإبداعية .

في دراسات سابقة تم الربط بين الضبط الضعيف للـذات مـع الجريمـة(بـرات، كـولين- ٢٠٠٠)، العدوانيـة (سـتوكي، باومايسـتر، ٢٠٠٦)، و السـلوكيات الخطـرة (باومايسـتر، جيليـوت-٢٠٠٦). و تبعـا لنموذج المصدر في ضبط الذات، تكون مصادر الفرد من ضبط الذات محدودة ، و عندما يتم اسـتهلاك هذه المصادر نتيجة ممارسة نشاط، يضعف بالتالي ضبط السلوك الذي يليه لضبط الذات (باومايستر - ٢٠٠٦).

لكـن وجـدت دراسـات (فريـدمان ٢٠٠٥، هيرمـان ٢٠١١، روك، كنبينـبرغ ٢٠٠١١) بأنـه بعـد ممارسة ضبط الذات ترتفع دافعية الفـرد بهـذا الاتجـاه . و كـذلك أوجـدت الدراسـات ارتفـاع نسـبة الإبداع بعد رفع نسبة التركيز . إذن الدفع باتجاه التركيز و الدافعية له مخرجات إيجابية.

هل يفسر ضبط الذات المنخفض الانفتاح بشأن المعلومات الشخصية على الانترنت؟

كلية الشؤون المجتمعية ، ويشيتا أمريكا . ٢٠١٤ندرس في هذا البحـث العلاقـة بـين ضـبط الذات و الانفتاح الذاتي بشـأن المعلومـات. و كـما أوضـح جوتفردسـون، هـيرشي في نظريـة ضـبط الذات، إن ضبط الذات المنخفض يمكن أن يؤدي إلى عدد مـن السـلوكيات الإجراميـة و سـلوكيات خطرة أخرى متعددة. و تقترح الدراسة أن الكشف عـن المعلومـات الشخصـية لجمهـور الإنترنـت عامـة يـودي للعديـد مـن المخـاطر. و دراسـتنا هنـا وجـدت أن هـذا الانفتـاح مـرتبط بضـبط

مر منخفض للذات . و بالرغم من الجدل بشأن أبعاد ضبط الذات، فقد وجدت دراستنا أن ضبط الذات سواء كمقياس غير متعدد الوجه أو متعدد ، فهناك علاقة قوية مع الانفتاح الذاتي.

تم تعيين المشاركين عن طريق الفيسبوك . و قد تم استخدام طريقة غير مجرية بسبب التحديات العملية في اختيار عينة عشوائية بين جميع مستخدمي الانترنت . تمت المراسلات عن طريق الرسائل الخاصة بالفيسبوك ، و بعد الاتصال بما يقارب ٤٠٧ مستخدم قرر ١٠٠ منهم الاستمرار معنا . و قد تم اختيارهم حسب توفرهم، بشرط أن يكونوا قد تجاوزوا ال ١٨. و الذين يشاركون بمحتويات ليس هناك تحديدا للفئة من عرق أو جنس . جميع المشاركين يستخدمون اللغة الإنجليزية كلغة رئيسية على الفيسبوك ، و تم منح الأولوية للمستخدمين العامة الذين يشاركون بمعلومات جوهرية مع الجميع ، بما أن موضوع الدراسة هو الانفتاح الذاتي .

و قد أبدى كل من تانجيني، باومايستر، فندر، ٢٠٠٤، قلقا بأن قد لا تكون هناك دائما فوائد نتيجة لضبط الذات. لكن أظهرت الدراسات أن المزيد من ضبط الذات يؤدي لمخرجات عاطفية أفضل أولئك الذين يتمتعون بضبطاً عالياً للذات تكون مثيرات غضبهم منخفضة و يتمتعون باستقرار عاطفي أكبر. ..و بذا يؤدي ضبط الذات لكبح العواطف و تكون الفائدة في كبح السلبية منها . و اعتمدت الدراسات على وقائع افتراضية حيث كان يسأل المشاركون كيف ستكون ردّة فعلكم لو حصل كذا و كذا ، و هذا قد يشكل ضعفا في عدم وصف كيف سيتصرفون فعلا ، و هذا ما سيتم تجنّبه في دراستنا هذه.

أبعاد ضبط الذات:

ضبط الذات عبارة عن مهارة يتعرّف الفرد من خلالها على عوامل سلوكه ونتائج هذا السلوك، وهذه المهارة يمكن للفرد أن يتعلمها بشكل منظم، ويزداد

الفرد اتقانا لها كلما تدرب عليها ومارسها. ويتكون الضبط الذاتي من المهارات التالية:



أولاً: تعزيز الذات Self-Reinforcement stage

يقوم الفرد في هذه المرحلة بتعزيز ذاته والحصول على المكاسب إذا حقق الأهداف والمعـايير التـي وضعها لنفسه، أو يقوم بعقاب ذاته إذا لم يحقق الأهداف والمعايير التـي وضـعها لنفسـه وتقـديم التعزيـز الإيجابي للذات بعد ظهور الاستجابة المطلوبة، وتعد هذه المرحلة ذات أهمية بالغة في عملية ضبط الـذات لما تشتمل عليه من عمليات دفاعية (Agrawal, ٢٠٠٥).

ثانياً: مراقبة الذات Self-Monitoring stage

تتمثل هذه المهارة في انتباه الفرد الواعي والدقيق وبشكل متعمـد لسـلوكه مـع جمـع المعلومـات حول الأسباب التي أدت إلى هذا السلوك وتحديد السلوك المراد تعديله، وبهـذا فـإنّ هـذه المرحلـة تشـمل وصفاً دقيقاً لسلوك الفرد .

وتتضمن ملاحظـة الـذات، وتسـجيل بيانـات تتعلـق بالمشـاعر والأفكـار والتصرفـات ذات العلاقـة بالسلوك موضوع التغيير، وتعتبر وسيلة تقييمية. وتساعد مراقبة الذات الفـرد في معرفـة العبـارات السـلبية التي يستخدمها والأفكار السلبية الناتجة عنها ؛ وبالتالي يمكن للفرد أن يحدد المشـاعر السـلبية التـي يعـاني منها وتدفعه، كما أنها تعطي الفرد فكرة صادقة عـن وضـعه، وعـن التقـدم الـذي يحـرزه في مجـال وقـف وتعـديل هـذه الأفكـار السـلبية بـأخرى إيجابيـة، ذلـك لأن المراقبـة الذاتيـة تسـاعد الفـرد عـلى ضـبط ذاته(Nussbaum,Trope & Liberman, ٢٠٠٣) .

ثالثاً: مرحلة تقويم الذات



يقوم الفرد في هذه المرحلة بوضع توقعات وأهداف السلوك الذي يجب أن يكون عليه وفقاً للمعلومات التي حصل عليها من خلال مراقبته لسلوكه (مرحلة مراقبة الذات) ثم يقوم الفرد بعمل مقارنة بين سلوكه الذي قام به والمعايير والأهداف التي وضعها لهذا السلوك إضافة إلى أن الفرد في هذه المرحلة يحصل على تغذية راجعة حول سلوكه يستفيد منها في تقييم سلوكه إذا كان بحاجة إلى تعديل.

رابعاً: ضبط المثيرات

يمكن ضبط المثيرات من خلال تنظيم البيئة من جانب الفرد ؛ أي ترتيب سوابق السلوك من أجل زيادة أو خفض احتمال السلوك موضوع الضبط.

العوامل المؤثرة في الضبط الذاتي:



هناك ثلاث فئات من العوامل تؤثر في الضبط الذاتي وهي: العوامل البيئية؛ وعوامل التقيـيم الـذاتي وما يرتبط بها من تعزيز ذاتي أو عقاب ذاتــي ؛ والعوامل البيولوجية وما يرتبط بها من حاجة أو إشباع.

ومع أن الفرد قد لا يكون مسؤولاً مسؤولية تامة عن تاريخــه التعليمـي السـابق، إلا أنـه يتحمـل القسط الأكبر من المسؤولية فيما يتعلق بتغيير سلوكه. وتطول القائمة لما يمكن أن يوفر لنا المتعة الفورية أو ما السهل القيام به، لكنه يحمل تكلفة باهظة على المدى البعيد أو يخرق قوانين السلوك السويّ. الأمر الذي يمكّن الإنسان من إتباع الأحكام والأنماط التي يضعها المجتمع ويقاوم فعل ما تدعوه إليه نفسه .

خصائص الأفراد المنضبطين ذاتياً:

- يفكرون قبل أن يفعلوا.
- يسيطرون على مزاجهم وانفعالاتهم.
- يقومون بخيارات جيدة.
- يتابعون خططهم ومهامهم.
- يحسنون التصرف حتى لو لم يرهم أحد.
- يمتلكون السيطرة على عواطفهم وكلماتهم وأفعالهم ونوازعهم ورغباتهم، ويظهـرون الـتحفظ والالتـزام لتحقيق الأهداف، وتأجيل إشباع الرغبات.
- لديهم استعداد أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية.
- يبذلون جهداً أكبر من غيرهم.
- يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءةٍ وبطرق مختلفة.
- لديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة
- لديهم قدرة على إعادة ترتيب أنفسهم وتنظيمها.
- يحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها.

- بارعون في مراقبة أهدافهم.
- لديهم دافعية داخلية، واستقلالية (Zimmerman,٢٠٠٢).

ويعتقد أن هؤلاء المتعلّمين يضبطون سلوكهم الأكاديمي ومعتقداتهم من خلال أربع مراحل دورية وهي:

- الفكرة المسبقة: وهي العمليات ، والمعتقدات والتوجهات التي تسبق أي جهد أو عمل. وتشمل وضع الأهداف والتخطيط الإستراتيجي والتوقعات والفعالية الذاتية.

- ضبط الأداء: وهو العمليات التي تحدث أثناء بذل جهد التعلّم ويظهر المتعلّم الذي يمتلك ضبطاً للأداء سيطرة على أدائه ويراقب ما يفعل لرفع مستوى تعلمه. إن عمليات السيطرة على الذات تساعد في قيادة عملية التعلّم لمهارة ما وتشمل عمليات فرعية مثل بناء الذات، والخيال، وتركيز الانتباه، وإستراتيجيات المهمة. ومن ثم يقومون بمراقبة منظمة لأدائهم.

- ومن آليات مراقبة الذات: التوثيق الذاتي التي تعنى بكتابة العمليات والمخرجات لعمل الفرد. وفي هذه المرحلة يستخدم المتعلّم خطته الإستراتيجية وعدد من الآليات المتنوعة لمراقبة الذات. وتكمن أهمية هذه المرحلة بأن المتعلّم يجمع المعلومات التي ستستخدم في النهاية لتقييم فعالية الخطة الإستراتيجية ولتحسين محاولات التعلّم المستقبّلية.

- والتأمل الذاتي (الانعكاس): هو العمليات التي تحدث بعد التعلّم أو الأداء. والعمليتان الأساسيتان في هذه المرحلة هما: الحكم على الذات وتأمل الذات. الحكم على الذات ينقسم إلى عمليتين فرعيتين هما: تقييم الذات ومسببات اعتيادية. وتقييم الذات يمكّن الشخص من الحكم على درجة جودة أدائه من خلال مقارنة عمله بفئة معيارية خاصة للإتقان، أو بمستويات الأداء السابق للشخص نفسه، أو مقارنة بمستوى أداء الآخرين . وبالنسبة للمسببات الاعتيادية فهي الأشياء

التي تسبب مخرجات معينة تتعلق بالسلوك أو بالعمل(Weiner,١٩٨٦). أما بالنسبة للتأمل الذاتي فيشمل مستويات الرضا وتبني تدخلات معينة ، وهي تعني نتائج يتوصل إليها الطلبة ليعملوا على تعديل أو تغيير إستراتيجياتهم التعلّمية أو أساليب التعلّم خلال مراحل التعلّم المستقبّلية، وعادة فإن الطلبة المنضبطون ذاتياً يقيمون أداءهم وفقاً لمعاييرهم الذاتية، ويعزون الفشل لإستراتيجيات التعلّم الخاطئة، ويجرون تعديلا عليها قبل المهمة التعلّمية التالية، وهذا في غاية الأهمية لأنه يجعل الطلبة يواجهون حالات الفشل، أو التعب، أو الإحباط بدافعية أكبر .

وهذه المراحل الأربعة يؤثر بعضها في بعض بشكل دائري بحيث يؤثر كل منها في الذي يليه ومن ثم مرحلة التغذية الراجعة القائمة على التأمل تؤثر على تعديلات في الفكرة المسبقة وهكذا فهي عملية لا نهاية لها.

وتنظيم الذات هو قدرة الفرد على تشكيل ردوده الانفعالية الملائمة كنتيجة للمثيرات الداخلية والخارجية بما يتوافق مع التوقعات الاجتماعية السائدة. ويرتبط انخفاض ضبط الذات بمشكلات مثل الاندفاعية، المخاطرة غير المدروسة، وعدم القدرة على تأخير الحصول على المكافأة، وحساسية عاطفية محدودة تجاه مشاعر الآخرين (Huang, ٢٠١٠).والعديد من الدراسات السابقة وجدت رابطا بين ضبط الذات المنخفض ومشكلات سلوكية لا اجتماعية، وكذلك كون ضبط الذات يساعد على التنبؤ بانحرافات ومشكلات سلوكية مستقبّلية (Baron, ٢٠٠٣., Lamont & Van Horn, ٢٠١٣). وقد أثبتت الشيء نفسه الأبحاث السيكولوجية، حيث أشارت إلى أن القدرة المتواضعة للتعبير عن ضبط الذات ترتبط باضطرابات في الانفعالات وعلى الرغم من هذا التوافق على أهمية ضبط الذات في العديد من المواقف الحياتية، يبقى الجدل قائما بشأن ثبات ضبط الذات عبر الزمن ، ومصدر هذا الثبات.

وبالرغم من أنّ معظم الدراسات وجدت ثباتا في ضبط الذات عبر الزمن،

إلا أن بعض الدراسات وجدت دلائل على بعض التغيّر. فقد قام(Simons, ٢٠٠٠) بفحص الثبات في ضبط الذات في عينة من ٧٥٠ طفلاً من الأمريكان الأفارقة. حيث نفذ الباحثون مقياسا يتكون من ٣٩ بندا لقياس انخفاض ضبط الذات عندما كان الأطفال في العاشرة وكذلك بعد سنتين. أظهرت النتائج أن أقلّ من ٥٠% من العينة الكاملة بقوا كما هم.

تمت دراسة ضبط الذات الذي يتضمن التنظيم الفعال للأفكار، والانفعالات والسلوكيات في العديد من السياقات. وقد درس الباحثون القضايا الصحية و العيادية والاجتماعية والشخصية والمتعلقة بالجريمة، وطوروا بذلك قاعدة قوية من المعرفة فيما يخص طبيعة ومؤشرات ضبط الذات في هذه الحقول.. وسبب هذه الدراسة هو عزو الضبط الضعيف للذات كعامل مسؤول عن العديد من المشكلات الاجتماعية والشخصية وتماشيا مع هذه الفكرة، تم الربط بين الضبط الضعيف للذات وبين عدد من المخرجات الهامة بما فيها الأداء الأكاديمي، وضبط الاندفاعية، والتأقلم النفسي، ومخرجات شخصية أخرى(Baumeister, Gailliot, Dewall, Maner, Plant, ٢٠٠٧).

مكونات تنظيم الذات:



يعني تنظيم الذات قدرة الفرد على تجاوز استجاباته وتغييرهـا، وهـي العمليـة التـي يحـاول فيهـا الأفراد الحدّ من المُلحّات التي لا يريدونها من أجـل اكتسـاب الـتحكم باسـتجابتهم، وخاصـة التغيـير الـذي يجعل السلوك قريبا من بعض المعايير كالنموذج أو الأهداف. وتغيير السلوك مثلا من أجل طاعـة القـوانين، والتقرب من الأمور المثالية، أو تنظيم الذات من أجل السعي نحـو تحقيـق الأهـداف. وتغيـير اسـتجابتك لا يعني أن تتجاوز عنها وتتجاهلها، وعلى الرغم من أن ضبط النفس من أشكال تنظيم الذات. لكن مـا زالـت أهم أشكال تنظيم الذات هي التجاوز والكبت.

ركـز (Baumeister, Gailliot, Dewall, Maner, Plant, ٢٠٠٧) عـلى ثلاثـة محتويـات لعمليـة تنظيم الذات، ولكن يمكن إضافة محتوى رابع لها. يتمثل في الدافعية، ويجب أن يتوفر لتحقيق الذات شيء من كل من المحتويات الأربعة حتى يتحقق تنظيم الذات. ومن الممكن أن يعوّض واحد من المحتويات عن الآخر إذا كان قويا لدرجة كافية. فمثلا إذا كان لدى الشخص دافع قوي نحو هدف يمكن أن يقـوم بتنظـيم ذاته ولو كانت قوة إرادته ضعيفة.

المحتوى الأول:(معايير تنظيم الذات) يعني التغيير للتلاؤم مع المعـايير لـذا يجـب أن يكـون هنـاك معايير واضحة ومحددة، وإذا كانت المعايير غامضة، غير ثابتة، وغير محددة فسيجعل ذلـك تنظـيم الـذات صـعباً. وقـد أوضـح (Higgins,١٩٨٧) كيـف أن المعـايير المختلفـة يمكـن أن تغـير ردود الفعـل العاطفيـة والعمليات السلوكية.

المحتوى الثاني: هو (المتابعة)من الصعب تنظيم السـلوك دون متابعـة وقـد أكّـد واضـعو نظريـات تنظيم الذات ضرورة وجود دورة متواصلة من التغذية الراجعة ليحصل تنظـيم الـذات. وذلـك للتأكـد مـن تماشي الذات مع المعايير والأهداف.

المحتـوى الثالــث:(قــوة الإرادة) لأنهــا مــن العمليــات المطلوبــة لتغيــير الــذات وكبح جماح رغباتها لتتماشى مع المعـايير والأهـداف وهـذا لـيس بـالأمر السـهل، ويبـدو

للباحثين أن الجسم يحصل على طاقة مؤقتة تزول بعد تحقيق تنظيم الذات، وأشـارت الدراسـات الحديثـة أن جلوكوز الدم الذي هو المصدر الرئيس لوقود الدماغ هو محتوى هام لهذه العملية، فالعمليات المرتبطة بضبط الذات تستهلك كميات كبيرة من الجلوجوز، مما يتسبب في التقليل من وجوده في الدم بعـدها (Baumeister et al, ٢٠٠٧).

أما المحتوى الرابع الدافعية: الدافعية ضرورية لتحقيق هدف أو تلبيـة المعـايير، وبـذا يـتم تنظـيم الذات. حتى لو كانت المعايير واضحة، وكان هناك متابعة جيدة، ولدى الفرد الإرادة وبعدم وجـود دافعيـة لتحقيق الهدف فلن يقوم بتنظيم ذاته.

ونشير هنا إلى كلمة مكونات لتعني أنه لتحقيق الذات يجب أن يتوفر شيء من كل من المحتويات الأربعة حتى يتحقق تنظيم الذات. وممكن أن يعوّض واحد من المحتويات عن الآخر إذا كان قويـا لدرجـة كافية. فمثلا إذا كان لدى الشخص دافع قوي نحو هدف يمكن أن يقوم بتنظيم ذاته ولو كانت قوة إرادتـه ضعيفة.

وتظهر أهمية الدافعية بشكل خاص عنـدما تكـون قـوة الإرادة ضـعيفة. والدافعيـة تكـون عرضـة للتغير اعتمادا على تنوع الظروف. فمثلا السكر يؤثر على تنظيم الذات فهو يقلل من قدرة الفرد على ضبط سلوكه، ولكن إذا وجد شخص يحترمه و يهمه، سيجعله دافعاً خفياً يتحكم في سلوكه على الرغم مـن إعاقـة السكر.

طوّر (Zimmerman–٢٠٠٠) نموذجـا لتنظـيم الـذات يـرتبط بوجهـة النظـر المعرفيـة الاجتماعيـة الخاصّـة (Bandura- ٢٠٠٢).ويقول زيمرمان إن تنظيم الذات يعني" الأفكار والمشاعر والأفعال المتولدة ذاتيا التـي يخطـط لهـا ويطبقها بشكل دوري بحيث تسهم في تحقيق الفـرد لأهدافـه الشخصـية. وتشـمل نمـاذج زيمرمـان المرحليـة لتنظـيم الذات للأفكار السابقة وضبط الأداء، وعمليات التأمل الذاتي. ويقصد بمرحلـة الأفكـار السـابقة العمليـات التـي تسـبق الفعـل. أمـا مرحلـة الأداء فتشـمل العمليـات المرتبطـة بالفعـل وتطبيـق الإسـتراتيجيات. ويـأتي التأمـل الـذاتي الأداء،

وبالتالي يؤثر على الدورة التالية من تدريب وتنظيم- الذات . وقد اقترح فيرمان وهيك هيرسون (Heckhausen, & Kuhl, ١٩٨٥) تغيير المسميات إلى هذه المراحل حيث أطلق عليها مرحلة قبل الفعل- مرحلة الفعل- ومرحلة بعد الفعل .وفيما يلي نبذة موجزة عن هذه المراحل:

١- مرحلة قبل الفعل

في هذه المرحلة ووفقا للمهمة، على الطلبة وضع الأهداف، ويطلب هنا من البيئة التّعليمية الوضع عند نقطة البداية ولكن بالنسبة لنموذج زيمرمان فهي أكثر المعتقدات النفسية المحفزة التي يفترض أنها مستقرة بشكل عالٍ ، ونحن هنا نفضل التركيز على الدافعية. ونتبع ما وضعه(٢٠٠٠, Ryan Deci,) للتفريق بين الدوافع الداخلية والخارجية. أما الدافع الخارجي فهو" الحافز لأي نشاط يحقق مخرجات منفصلة".

ونركز في دراستنا هنا على الكفاءة الذاتية التي هي شديدة الارتباط بعناصر تنظيم الذات مثل بذل الجهد والمثابرة والإنجاز (١٩٩٩Schunk, Ertmer,).

٢- مرحلة الفعل

هنا تأتي أهمية إستراتيجيات التعلّم التي يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أنواع هي: المعرفية وفوق المعرفية، وإستراتيجيات إدارة المصادر . فضلا عن الإستراتيجيات الاختيارية التي تعني " الميل للحفاظ على التركيز والجهد الموجّه نحو الأهداف على الرغم من المشتتات المحتملة". وعادة يكون الهدف الأول من التعلّم هو تحقيق المخرجات المرغوب فيها مثل الأداء الجيد. وبالنسبة زيمرمان فإن مراقبة الذات تحدث في هذه المرحلة.

٣- مرحلة بعد الفعل

تشمل هذه المرحلة بشكل أساسي وفقا (Zimmerman– ٢٠٠٠)التأمل الذاتي وهنا يمكن التفريق بين الحكم

الذاتي وردة الفعل الذاتية.ويشمل الحكم الذاتي تقييم الذات لأدائها ومساهماتها المعتادة. أما التقييم الذاتي فيرتكز على مراقبة السلوك المستهدف لمقارنته مع السلوك المعياري أو مع الهدف. ونتيجة حكم- الذات قد يكون الرضا عن الذات أو عدم الرضا مرتبطا بردة فعل سلبية أو إيجابية.



الدراسات المتعلقة بضبط الذات:

كما هدفت دراسة دوبر وكرشيف (Dupper and Krishef,١٩٩٣) إلى تقييم فعالية برنامج معرفي – اجتماعي للتدريب على خفض المشكلات السلوكية لدى عينة من طلاب المدارس الإعدادية ، وتكونت الدراسة من (٣٥) طالبا من ثلاث مدارس، وتم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. واستخدمت الدراسة قائمة تقدير الضبط الذاتي الخاصة بالمعلمين، وقائمة تقدير السلوك العدواني. وتم تدريب العينة على أسلوب حل المشكلات، كما تم استخدام فنيات كالنمذجة ولعب الدور للتدريب على الضبط الذاتي. وقد أظهرت النتائج ارتفاع القدرة على الضبط الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وفي دراسة برينس (Frank, Richavd, Tremblay, ١٩٩٤) التي أجريت على عينة قوامها (٤٦) من الذكور في سن المراهقة بهدف معرفة أثر التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني، حيث تم تدريب أفراد العينة على أسلوب حل المشكلات الاجتماعية، كما تم تدريبهم على التحكم في حالة الغضب. واستخدام هذه الدراسة مقياس حل المشكلات الشخصية ، كما استخدمت قائمة التعبير عن الغضب لتقييم البرنامج التدريبي. وتوصلت الدراسة إلى أن السلوك العدواني لم ينخفض لدى أفراد العينة على الرغم من وجود تحسن ملحوظ في أسلوب حل المشكلات لديهم.

وفي دراسة روبنسون (Robinson,٢٠٠٠) التي هدفت إلى تنمية الضبط الذاتي وخفض العدوان اللفظي والبدني لدى عينة مكونة من (١٤٥) فردا من الجنسين تتراوح أعمارهم بين (٥- ١٧) عاما. واستغرقت الدراسة عاماً من التدريب على أسلوب حل المشكلات ولعب الأدوار والتعاقدات الذاتية، أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب المدرسة الابتدائية اظهروا تفوقاً طفيفاً على المراهقين وذلك في مهارات الضبط الذاتي .

هدفت دراسة هيرمات وآخرون (Hermann, Roth, Polivy,٢٠٠٣)إلى معرفة أثر التدريب على الضبط الذاتي خفض الغضب والعدوان لدى المراهقين. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٧) مراهقين من ذوى الدرجات المرتفعة على مقياس السلوك العدواني، وقد استخدمت الدراسة الاسترخاء و النمذجة ولعب الدور . وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى العدوان وارتفاع القدرة على ضبط الذات لدى أفراد العينة .

واستخدم دراسة مانينوآخرون(Manen,Hosman,Schalma,and ,de Vries,N.,٢٠٠٤) برنامجا معرفيا سلوكياً للتدريب على الضبط الذاتي في خفض العدوان لدى المراهقين في هولندا. وتكونت عينة الدراسة من (٩٧) طالبا تراوحت أعمارهم (٩ -١٣) عاما ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. واستخدمت الدراسة مقاييس للسلوك العدواني، والضبط الذاتي ومقياس المهارات المعرفية الاجتماعية. وأظهرت النتائج ارتفاعا في قدرات الضبط الذاتي، وانخفاضا ملحوظا في السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما قام بيريلز وجورتيل وشميتز (Bearelaiz, & Jourtail٢٠٠٥,) بدراسة أثر التدريبات المختلفة على اكتساب مهارة حل المسائل الرياضية وضبط الذات لـ(٢٤٩) طالباً في الصف الثامن في مدارس ألمانية. وتمت دراسة تطبيق أربعة برامج تدريبية. كل منها عبارة عن (٦) جلسات، كل جلسة ٩٠ دقيقة أسبوعيا. وجاءت

النتيجة لتؤكّد أنه من الممكن تحسين مهارات حل المسائل الرياضية وضبط الذات عن طريق ممارسة التدريب القصير ، وأظهر التقييم أن الجمع بين إستراتيجيات ضبط الذات وحل المسائل يقود لأفضل النتائج لتحسين قدرات ضبط الذات. وأنه من الممكن تطوير مهارة حل المشكلات إذا تم التدريب على حل المسائل، وضبط الذات أو كلاهما معاً.

وفي دراسة أسوكان-موثومانيكام (Asokan, Muthumanickam, ٢٠١٣)تمّ استقصاء العلاقة بين ضبط الذات والجزم لدى طلبة الصف العاشر . شملت العينة ٥٠٠ طالب منهم ٢٣٥ طالبا ، و٢٦٥ طالبة وتم اختيارهم عشوائيا . وتم استخدام مقياس ضبط الذات الذي أقرّه كل من آرون وجابوتا- ١٩٩٦ ومقياس السلوك الجازم الذي وضعه تاسنيم وناجفي- ١٩٨٨. وأظهرت النتائج بأن هناك علاقة إيجابية وهامة بين ضبط الذات والسلوك الجازم للطلبة.

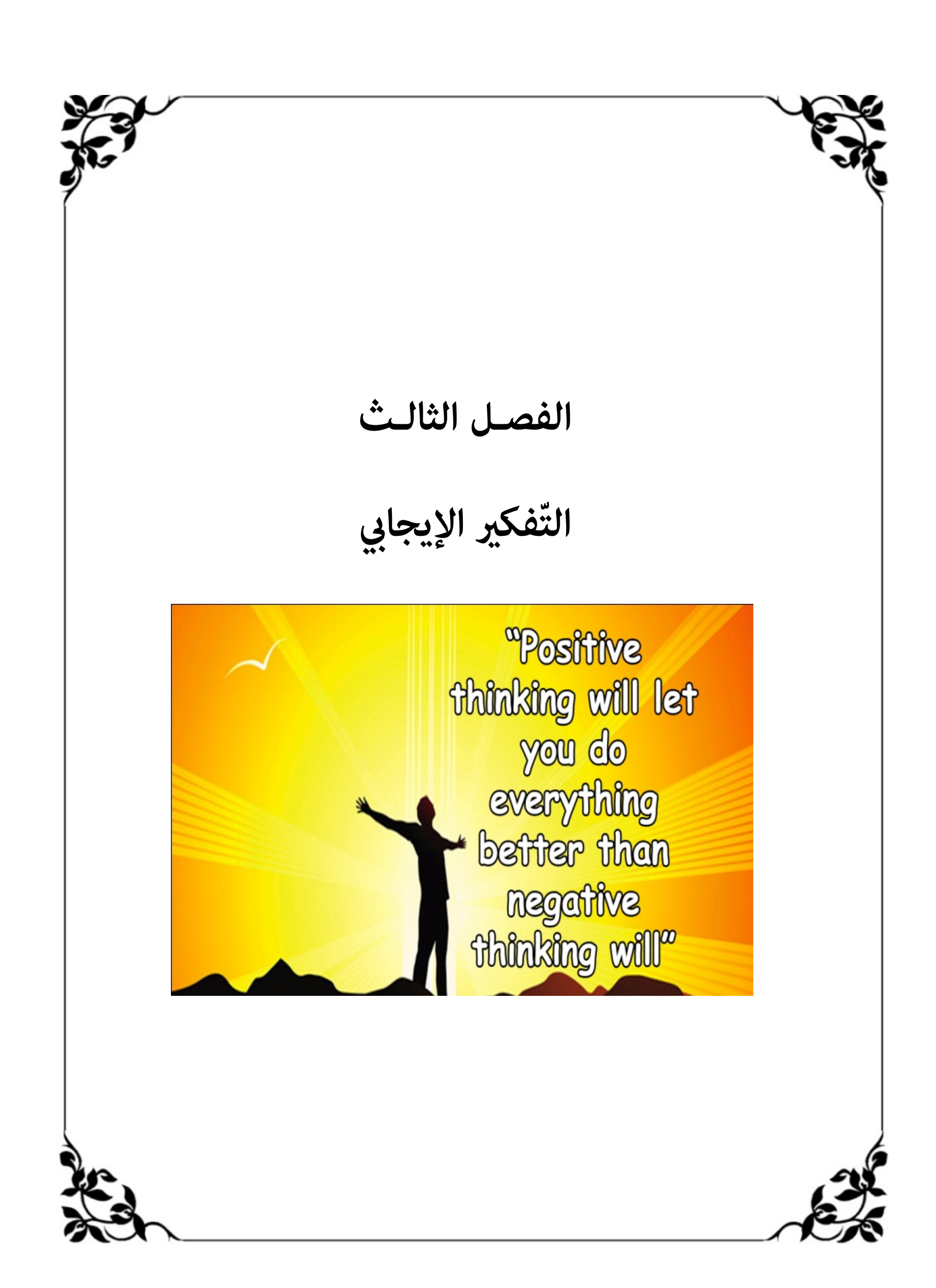
وهدفت دراسة جوزيف نيديليك، كيفن بيفر (Beaver, M, Joseph L. Nedelec,A. Schwartz, & Eric J.Connolly ٢٠١٤)إلى تقييم العلاقة بين مستويات ضبط الذات في فترة المراهقة مع عدد من المخرجات في الحياة اللاحقة ودراسة أثر العوامل الجينية. وظفت الدراسة الحالية البيانات من دراسة مطولة على صحة المراهقين وفيما إذا كانت مستويات ضبط الذات في المراهقة مرتبطة بمخرجات اقتصادية، وتعليمية، و توظيفية، وصحية، والعلاقات الأسرية والسلوكية في مرحلة البلوغ باستخدام تحليل دي فريس فولكر. وأظهرت النتائج من خلال توظيف طرق غير حساسة للجين بوجود رابط قوي بين ضبط الذات وبين عدد من التبعات الاجتماعية. أنه حتى بعد ضبط التأثيرات من العوامل الجينية فإن مستويات ضبط الذات مرتبطة مع عدد من المخرجات الاجتماعية. كانت العينة الممثلة للدراسة المطولة تتكون من ٩٠ ألف شاب أمريكي من الصف السابع وللصف الحادي عشر للسنوات. (١٩٩٤- ١٩٩٥- ٢٠١٤).

أثر تدريبات ضبط الذات على الإبداع (فا-تشنج تشو جامعة الدفاع الوطنية، تايوان-٢٠١٤).

الهدف من هذه الدراسة هو البحث إذا كان التدرّب على ضبط الذات يحسّن من الإبداع. أشارت دراسات سابقة أن تحفيز التركيز يزيد من الإبداع؛ لذا لا بد من التحقق في التجربة الأولى بأن التدرّب على ضبط الذات ممكن أن يحسّن من زيادة قدرة الفرد على التركيز. و بعد التأكّد من ذلك، قد تشير النتائج بأنها بذلك تزيد أيضا من إبداع الفرد (و تبحث التجربة ٢ و ٣ في هذه الفرضية). و نتائج الفرضية الأولى أظهرت أن تركيز الأفراد قد زاد بعد إجراء تدريبات على ضبط الذات. و تحسن أداء الأفراد في حسهم لحل المشكلات في التجربة ٢ بعد أنشطة خاصة بضبط الذات. أما نتائج التجربة ٣ فأظهرت أن رفع درجة التركيز يتوسط العلاقة بين التدريب على ضبط الذات، الطلاقة و المرونة. و بالملخص أشارت البيانات بأن تدريبات ضبط الذات يمكنها أن تزيد من إبداع الفرد، و أن رفع درجة التركيز يكون وسيطا بين الإبداع و التدرب على ضبط الذات.

الفصـل الثالـث

التّفكير الإيجابي



يعد التفكير المُرتَكَز الأساسي في حياة الإنسان لمواجهة الحياة وحل المشكلات والـتحكم في أمـور حياته. والتفكير عملية عقلية إنسانية تتطلب تنميتها واكتسابها جهـوداً متميـزة مـن أطـراف العمليـة التربوية (غانم، ٢٠٠٥). والتفكير مجموعه من المهارات المكتسبة، التي تمكن الإنسان من التغلـب عـلى مشاكله. ويعرّف دي بونو التفكير بأنه "التقصي المدروس للخبرة من أجل الوصول إلى غـرض مـا، وهـذا الغرض قد يكون الفهم، أو اتخاذ قرار، أو التخطيط ، أوحل المشكلات أو الحكم على الأشـياء أو القيـام بعمل ما" (دي بونو،(٢٠٠٨:٤١)De Bono. وتعرّفـه كوسـتا: بأنّـه "إجـراء عمليـات عقليـة للمـدخلات الحسية، وعمل مراجعات إدراكية المدخلات للوصول إلى نهاية محددة من خـلال اسـتخدام الاسـتدلال والاستنباط وإعطاء قيمة لهذه الأفكار" (Costa, ٢٠٠١). ويُعرّف التفكير بأنـه سلسـلة مـن النشـاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحـد أو أكـثر مـن الحـواس الخمسة.

أما من حيث اللغة: " فَكَرَ في الأمر ، يفكر، فكراً: أعمل عقله فيه ، ورتّب بعض ما يعلم ليصـل به إلى المجهول، وفكّر مبالغة في فَكَرَ ، والتفكير: إعمال العقـل في مشـكلة للتوصـل إلى حلهـا. والتفكـير الإيجابي نسبة إلى الإيجابية وهي: المحافظـة عـلى التـوازن السـليم في إدراك مختلـف المشـكلات، وهـو أسلوب متكامل في الحياة، ويعني التركيز على الإيجابيات في أي موقف بدلاً من التركيز على السـلبيات، إنه يعني أن تحسن ظنك بـذاتك، وأن تظـن خـيراً في الآخـرين، وأن تتبنـى الأسـلوب الأمثـل في الحيـاة "(المعجم الوسيط) . وتقول بيفر: " التفكير الإيجابي هو: الانتفاع بقابلية العقل اللاواعي للاقتناع بشكل إيجابي "(Beaver, M, Joseph L. Nedelec, A. Schwartz, & Eric J. Connolly ٢٠١٤).



والتفكير الإيجابي هو بداية الطريق للنجاح،فحين يفكـر الإنسـان بإيجابيـة، فإنـه يـبرمج عقلـه ليفكر إيجابياً، والتفكير الإيجابي يؤدي إلى الأعمال الإيجابية . أما التعريف الذي نأخذ به فهـو تعريـف التفكير بأنه : كل نمط تفكير يساهم في تحديد نمـط معرفـه المشـاكل التـي يواجهها الإنسـان، أو نمـط الفكر اللازم لحلها، أو أسلوب العمل اللازم لتنفيذ هذه الحلول في الواقع .

والتفكير الإيجابي هو قـدرة الفـرد الإراديـة عـلى تقـويم أفكـاره ومعتقداتـه، والـتحكم فيهـا ، وتوجيهها تجاه تحقيق ما توقعه من النتـائج الناجحـة، وتـدعيم حـل المشـكلات، ومـن خـلال تكـوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طـابع تفـاؤلي تسـعى إلى الوصـول لحـل المشـكلة ، أو أن التفكـير الإيجابي يمثل الأنشطة والأساليب التي يستخدمها الفرد لمعالجـة المشـكلات باسـتخدام قناعـات عقليـة بنـاءة ، وباسـتخدام إسـتراتيجيات القيـادة الذاتيـة للتفكـير (Peterson, Vaidya, ٢٠٠٣, Seligman, ٢٠٠٥).

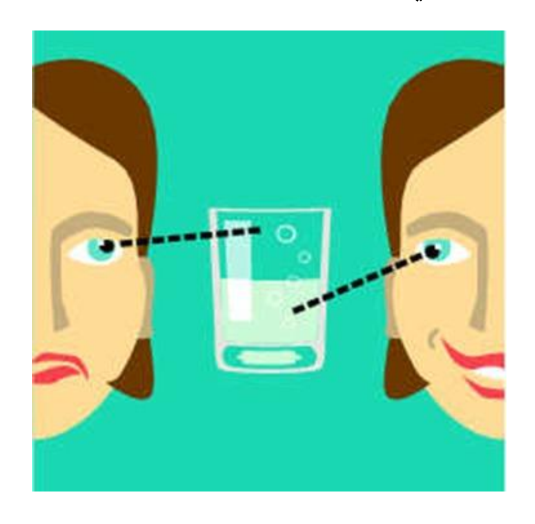
وللتفكير الإيجابي فوائد متعددة منها:

- " هو الباعث على استنباط الأفضل ، وهـو سر الأداء العـالي ، ويعـزز بيئـة العمـل بالانفتـاح والصـدق والثقة" .
- " يدعك التفكير الإيجابي أن تختار من قائمة أهداف الحيـاة المسـتقبّل الأفضـل الـذي يحقـق أهـدافك" (Myers, ٢٠٠٠; Ryan & Deci, ٢٠٠٠)
- أن تكون مفكّرا إيجابياً يعني أن تقلق بشكل أقل، وتستمتع أكثر، وأن تنظر للجانب المضيء بدلاً من أن تملأ رأسك بالأفكار السوداء، وتختار أن تكون سعيداً بدلاً من الحزن، وواجبـك الأول أن يكـون شـعورك الداخلي طيباً (Emmons & Crumpler, ٢٠٠٠).
- " إن العقل يمتلك فكرة واحدة في أي وقت فإذا أدخلنا في عقولنا فكرة إيجابية أخرجت الفكرة السـلبية التي تقابلها، وإن العقل لا يقبل الفراغ فإذا لم نمـلأه بالأفكـار الإيجابيـة فسـوف تمـلأه الأفكـار السـلبية (Haidt, ٢٠٠٠)".
- " إن هذه الإيجابيات في عقولنا ومشاعرنا تصنع في حياتنا : الإيجابية، والتفاؤل والطاقة ، والقـدرة عـلى الـدفاع عن النفس(Taylor, Kemeny, Reed, Bower, Grurnwald) ٢٠٠٠).
- " عندما نفكر بطريقة إيجابية تنجذب إلينا المواقف الإيجابية ، والعكس يحدث عندما نفكـر بطريقـة سـلبية فإننا نجذب إلينا الموقف السلبية" (Lyubomirsky, King & Diener, ٢٠٠٥).
- " إن الشخص الذي يفكر إيجابياً ويعتمد على نفسه، وينظر نظرة متفائلة يستطيع أن يستهوي ما حوله فعلاً ، ويطلق القدرات التي تحقق الهدف (Danner, Snowdon, & Friesen, ٢٠٠١)
- " يبحث التفكير الإيجابي عـن القيمـة والفائـدة ، وهـو تفكـير بنـاء توالـدي ، وتصـدر منـه المقترحـات الملموسة والعملية حيث يجعل الأشياء تعمل ، وهدفه هو الفعالية والبناء(Isen, ١٩٩٣).

- إن مشاعرك شيء يمكنك أنت السيطرة عليه فقط، وهذا سيسلحك بالقوة والقدرة على تغيير أنماط تفكيرك .

- " وينبغي عدم الإفراط في أن التفكير الإيجابي بمفرده يكفي لتغيير الحياة إلى الأفضل بل إن من الضروري أن يكون لدى الإنسان بعض الإستراتيجيات ، وبعض الخطط التدريجية لتغيير الطريقة التي يفكر بها، والتي يشعر بها، وأيضاً لتغيير ما يفعله في كل يوم يمر عليه . فالتفكير الإيجابي هو عملية وإجراء وليس غاية في حد ذاته (Masten, ٢٠٠١).

التفكير الإيجابي مقابل التفكير السلبي



تتمّثل مقارنة السمات والخصائص الأساسية للتفكير السلبي والتفكير الإيجابي بما يلي:

١. المفكّر السلبي مفكّر غير مرن ، وغير قادر على التخلص من أرائه حتى لو تبين له أنه على خطأ، فيما بينما المفكّر الإيجابي مفكّر مرن ، فإنه يُذعن للحق، ويتشوق للمعرفة الجديدة .

٢. اللغة التي يستخدمها المفكّر السلبي تميل إلى القطعية والمغالاة ومفرداته صارمة، بينما يوظف المفكّر الإيجابي اللغة المرنة والحوارات والمناقشات المثمرة المفيدة للآخرين .

٣. يتميز بتخلف الطرح وتدني مستوى المفاهيم والأفكار ولديه قناعات ثابتة، بينما يتميز المفكّر الإيجابي بسمو مداخلاته ومنطقيتها وقبولها للتغيير إذا اقتضت الحاجة ذلك .

٤. يتصف الفرد ذو التفكير السلبي بضعف الحس الوجداني نحو الآخرين ، فلا يهتم بتجريح الآخرين، ويسبب لهم الأذى، بينما صاحب التفكير الايجابي فيتصف بقدرته المتميزة وإحساسه بالآخرين، فلا يستهزئ بأحد ولا ينتقد إلا إذا كان انتقادا بناء .

٥. يتصف صاحب التفكير السلبي بالثرثرة لكي يقنع الآخرين بأنّه مثقف ولديه إجابات لكل الأسئلة، فهو يستخدم عدداً معيناً من المفاهيم والمصطلحات والمبادئ الجاهزة بعكس المفكّر الإيجابي الذي يتصف بفكر مستنير وقادر على إبداء الرأي، ويستخدم ما يناسب من مفاهيم ومصطلحات للموقف ومقنع للآخرين .

٦. يميل صاحب التفكير السلبي إلى إعطاء المستمعين صورة مثالية عنه وعن شخصيته، فيما يحاول المفكّر الإيجابي إعطاء تصور طبيعي واقعي عن ذاته.

٧. يمتاز أصحاب التفكير السلبي بضعف المعالجة المعرفية والحلول الفعالة، ويعود ذلك للأساليب التقليدية التي يستخدمونها في البحث والتعلّم والتي لا تتناسب ومتطلبات العصر الحديث، بينما يتمتع صاحب التفكير الايجابي بامتلاكه أساليب متطورة مبدعة تتناسب ومتطلبات العصر الحديث.

٨. يقع أصحاب التفكير السلبي في مواقف مرتبكة أثناء النقاش نتيجة للتناقضات الفكرية التي تعكس الخلفية المحددوة التي لا تساعدهم على التوسع في النقاش بينما يحرص اصحاب التفكير الايجابي على أن لا يحدث معهم ذلك وهذا يعكس امتلاكهم الفكر والثقافة والمرونة الفكرية التي تساعدهم على تجنب مثل هذه المواقف المحرجة .

أهمية التفكير الإيجابي:



يسعى الإنسان مهما كان عمره، ومهما كان الزمان أو المكان الذي يعيش فيـه إلى أن تكـون حياتـه وحياة من حوله مليئة بالسعادة والرفاهية والنجاح المتواصل في شتى مجالات الحياة، ولذلك يحاول جاهداً أن يجلب لنفسه ولغيره الخير والمصالح المادية والمعنوية، وأن يـدفع عـن نفسـه الضرر والمفاسـد، وإن مـما يمكّن الإنسان من الوصول إلى مراده أن يقوم في البداية بتحسين مستوياته الفكرية وذلك بتبني منهج فكري سليم عن نفسه وعن مجتمعه وعن الحياة بصفة عامة ، وأن يدرّب نفسه على التخلي عن الأفكـار السـلبية التي تحدّ من قدراته، والتي تضيّع جهوده في سبيل تحقيق ما يصبو إليه من أهداف في حياته.

"ومن هنا ندرك أهمية التفكير الإيجابي فالإنسان يستطيع أن يقرر طريقة تفكيره فـإذا اخـترت أن تفكـر بإيجابية تستطيع أن تزيل الكثير من المشاعر غير المرغوب فيها والتي ربما تعيقك من تحقيـق الأفضـل لنفسـك " ويرتبط الاتجاه العقلي الإيجابي ارتباطاً وثيقاً بالنجاح في كل مجال من مجالات الحياة . إن معرفتنا لتفاعل العقـل الواعي والعقل الباطن سوف تجعل الإنسان قادراً على تحويل حياته كلها؛ فعندما يفكر العقل بطريقـة صـحيحة ، وعندما يفهم الحقيقة، وتكون الأفكار المودعة في بنك العقل البـاطن أفكـاراً بنـاءةً وبينهـا انسـجام وخاليـة مـن الاضـطراب فـإن القـوى الفاعلـة العجيبـة سـوف تسـتجيب وتجلـب الأوضـاع والظـروف الملائمـة والأفضـل في

كل شيء، ولكي يغير الإنسان الظروف الخارجية فإنه يتعين عليه أن يغير السبب ، والسبب هو الطريقة التي يستخدم بها الإنسان عقله وهو الوسيلة التي يفكر بها الإنسان ويتصورها في عقله (Peal, ٢٠٠٨).

إن التفكير الإيجابي له فوائده المتعددة في حياتنا ، فهو لا يفيدك فقط في السيطرة على أمور حياتك بل يجعل خبراتك اليومية أكثر متعة، وتنعكس أهميته بالنسبة للفرد على الصحة العقلية والجسدية والقدرة على التعامل مع الآخرين، والسيطرة على الانفعالات، ويسلّح الفرد بالقوة والقدرة على تغيير أنماط تفكيره. ومن هنا جاءت أهمية اختيار هذا المتغير كأحد المتغيرات التابعة في هذه الدراسة.

ومن أنماط التفكير:

١- التفاؤل: أي التوقعات الإيجابية بتحقيق مكاسب في مختلف جوانب الحياة الشخصية والاجتماعية والمهنية.

٢- الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية: هي مهارات الشخص في توجيه انتباهه وذكرياته لتنمية رصيده من الصحة النفسية والتوافق الاجتماعي.

٣- حب التعلّم والتفتح على الخبرة: أي ما يميزه من اتجاهات إيجابية نحو إمكانيات التغير بما في ذلك من اهتمام بالمعرفة وحب التعلّم والمعرفة بما هو جديد وملائم لتحقيق الصحة النفسية (عبد الستار، ٢٠١٠).

٤- الشعور بالرضا: الشعور العام بالرضا عن النفس، وبتحقيق الأهداف العامة في الحياة بما في ذلك مستوى المعيشة والانجاز والتعليم.

٥- الرصيد المعرفي الصحي: ما نملك من رصيد معرفي ومعلومات عن الصحة والسعادة وكيف نتعامل مع مواقف الخوف والقلق والاكتئاب والاضطرابات النفسية.

٦- التسامح مع الاختلاف عن الآخرين: تبني أفكارا وسلوكيات اجتماعية تدل

على تفهم الاختلاف بين الناس حقيقة وأننا مطالبين بتشجيع الاختلاف والنظر لـه بمنظـور إيجـابي وبدون تعصب.

٧- تقبّل المسؤولية الشخصية: أي أن تتقبّل ذاتك وتعرف قيمتها، وتقبّل الذات يعني ضـمن مـا يعنـي قلة الشكوى من حياتك؛ فالناجح لا يعرف الشكوى ولا يتذمر طوال الوقـت مـن الأشـياء الخارجـة عن إرادته.

٨- تقبّل الذات غير المشروط: أي تتقبّل ذاتك وتعرف قيمتها وتقبّل الذات يعني الرضـا بمـا تملـك مـن إمكانيات وتجنب تحقير الذات أمام الآخرين بهدف الحصول على انتباههم أو عطفهم.

٩- المسامحة والأريحية: تبني معتقدات متسامحة عـمّا مـرّ بنـا مـن خـبرات أو آلام نفسـية ارتبطـت بأحداث ماضية بعبارة أخرى تبني أفكارا وسلوكيات تنظر للماضي الـذي عشـته بصـفته أمـراً مضى وانقضى.

١٠- الذكاء الإجتماعي: يشير هذا المفهوم إلى مجموعة مـن الصـفات الشخصـية والمهـارات الاجتماعيـة والوجدانية التي تمكّن الشخص من تفهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم ومن ثـم يكـون أكـثر قـدرة على ترشيد حياته النفسية والاجتماعية انطلاقا من هذه المهارات.

الدراسات المتعلقة بالتفكير الإيجابي:

١١- كما هدفت دراسة ويلسون وبربيبر (Willson & preper, ٢٠٠٤)إلى استكشاف العلاقـة بـين التفكـير الإيجابي والمزاج العام والإبداع لدى الأفراد، وتمحورت مشكلة الدراسة حول التساؤل عن مدى وجود علاقة بـين الأفكار الإيجابية التي يعتنقها الشخص وبين مستوى الإبداع الذي يصل إليه، وأجريت الدراسة عـلى عينـة مـن الطلبة قدرها (١٧٠) طالباً وقام الباحثان بتطوير أداة لفحص الأفكار الإيجابية ، وتـم اسـتخدام قائمـة ولنسـت للمزاج العام، وبعد تطبيق المقاييس تم اسـتخراج النتـائج بواسـطة برنـامج (SPSS)، وأظهـرت نتـائج الدراسـة

وجود ارتباط موجب ودال بين استدعاء الأفكار الإيجابية والحالة المزاجية والإبداع، وقد أكد (٩٢%) من أفراد العينة أن استدعاءهم الأفكار الإيجابية مثل الرضا والتفاؤل يؤدي إلى استجابات انفعالية جيدة وإلى شعور إبداعي أفضل.

١٢- كما أجرى غانم (٢٠٠٥) دراسة بهدف التعرف إلى مستوى التفكير الإيجابي والسلبي لدى الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، وتمحورت مشكلة الدراسة حول الإجابة عن بعض التساؤلات مثل: ما مستوى التفكير الإيجابي والسلبي لدى الطلبة؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستويات تفكيرهم الإحصائي باختلاف متغيرات (الجنس، والعمر، والمعدل التراكمي، ومكان السكن، والتخصص) ؟ وقام الباحث بتطوير مقياس لفحص مستوى التفكير الإيجابي والسلبي لدى الطلبة، واستخدم النسب المئوية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة واختبار التباين الأحادي ANOVA،وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة في جامعة القدس المفتوحة في طولكرم في فلسطين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة (٤٥%) من عينة الدراسة أظهروا نمطاً من التفكير الإيجابي،وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة في التفكير الإيجابي تعزى لمتغيرات التحصيل والمستوى الدراسي والاجتماعي.

١٣- وأجرى سليجمان وآخرون (Seligman, et a l, ٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشخصية الإيجابية والمسامحة مع الذات، حيث تبلورت مشكلة الدراسة حول فحص الارتباط بين العناصر الإيجابية في شخصية المتعلّم وسلوكه وبين حالة السلام والطمأنينة التي يشعر بها المتعلّم، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٢٩٩) من البالغين منهم (٧٠%) من الإناث، و(٣٠%) من الذكور، وكان معظم أفراد العينة من الأمريكان من الجنسين في ولاية واشنطن، وكانت أداة الدراسة التي تم تطبيقها قائمة الإستراتيجيات الإيجابية في الشخصية

(VIA) وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط ايجابي بين بعض جوانب التفكير الإيجابي في الشخصية وهي الامتنان والقدرة على الحب وحب الاستطلاع والمسامحة مع الذات وتقدير الجمال والإبداع وحب التعلّم والحكمة والارتياح في الحياة. فضلاً عن ذلك أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائيا في الارتياح في الحياة لصالح مستخدمي الجوانب الإيجابية مثل الامتنان والقدرة على الحب والمسامحة مع الذات مقارنةً مع مستخدمي الجوانب الإيجابية مثل تقدير الجمال وحب التعلّم والإبداع والحكمة.

١٤- كما هدفت دراسة قاسم (٢٠٠٩) إلى التعرف إلى أبعاد التفكير الإيجابي لدى المصريين، وتلخصت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية: ما هي أبعاد ومكونات التفكير الإيجابي لدى المصريين؟ وهل توجد فروق بين الذكور والإناث في أبعاد التفكير الإيجابي؟ واستخدمت الدراسة مقياس التفكير الإيجابي لعبد الستار إبراهيم، وتكونت عينة الدراسة من (١٥١) مفحوصا من المجتمع المصري من الجنسين. وأسفرت المعالجات الإحصائية باستخدام التحليل العاملي أيضا عن ثلاثة عوامل رئيسة ساهمت في ٥٨% من نسبة التباين الكلي، وهي: التفاؤل والتوقعات الإيجابية ثم تقبّل المسؤولية الشخصية، وفضلا عن ذلك أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في:تقبّل المسؤولية الشخصية والتقبّل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين، وتقبّل الذات غير المشروط لصالح الذكور.

١٥- وهدفت دراسة عبد المريد (٢٠١٠) إلى توضيح الفروق في بعض جوانب التفكير الإيجابي عند مجموعتين مصرية وإيطالية، وتمحورت مشكلة الدراسة حول الإجابة عن سؤال:ما هي الفروق في جوانب التفكير الإيجابي في الشخصية بين مجموعتين واحدة ايطالية والآخرى مصرية؟ واعتمدت الدراسة على عينة قوامها (٢٩٣) من المصريين والايطاليين، منهم (١٥١) مفحوصاً من المجتمع المصري بينهم

طلاب جامعيون عددهم (٨٩) وموظفون عددهم (٦٢) بواقع (٧٦ ذكراً -٧٥ أنثى) من الفئة العمرية من (١٧ – ٥٠) سنة بمتوسط عمري قدره(٥, ٢٨) سنة وأما الايطاليون فعددهم (١٤٢) مفحوصاً بينهم طلاب جامعيون عددهم (١٣٣) وموظفون عددهم (٩) بواقع (٦٠ ذكراً، ٨٢ أنثى) من الفئة العمرية (١٨- ٤٥) بمتوسط عمري قدره (٢ ، ٢٤) سنة طبق على أفراد العينتين المقياس العربي للتفكير الإيجابي ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود خصائص متشابهة بين المجموعتين في أغلبية جوانب التفكير الإيجابي وهي (الضبط الانفعالي والتقبّل الإيجابي مع الاختلاف مع الآخرين وتقبّل المسؤولية الشخصية والمسامحة والأريحية والذكاء الاجتماعي – وتقبّل الذات غير المشروط وحب التعلّم) بينما كانت هناك فروق دالة بين المجموعة المصرية والإيطالية في الرضا والتفاؤل حيث ارتفعت معدلات الفروق لصالح الإيطاليين على مقياس التفاؤل، بينما ارتفعت معدلات الفروق لصالح المجموعة المصرية على مقياس الرضا ،وأشارت الدراسة أيضا إلى تميز الذكور المصريين عن الذكور الإيطاليين بحب التعلّم وعكس هذه النتيجة هو تميز الإناث الايطاليات عن الإناث المصريات بحب التعلّم والمعرفة بالصحة بينما تميزت الإناث المصريات عن الإناث الإيطاليات بالأريحية.

١٦- أما دراسة السلطاني (٢٠١٠) فقد هدفت إلى إعداد منهج إرشادي نفسي لتنمية التفكير الإيجابي للاعبين الشباب بكرة السلة، وتمحورت مشكلة الدراسة في البحث في كيفية تنمية التفكير الإيجابي، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي: ما أثر منهج إرشادي لتنمية التفكير الإيجابي على التصور الذهني للاعبين الشباب بكرة السلة؟، وتكونت عينة الدراسة على (١٤) لاعباً من لاعبي فريق نادي (ارارات) بكرة السلة المشارك في دوري كردستان بكرة السلة للشباب ، وقد تم تقسيمها عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (٧) لاعبين للمجموعة الضابطة و(٧) لاعبين للمجموعة التجريبية، ولغرض معالجة البيانات قامت

الباحثة باستخدام عدد من الوسائل الإحصائية منها الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (t-test) للعينات المتناظرة، وتم التوصل إلى استنتاجات تمثلت في أن المنهج الإرشادي لتنمية التفكير الإيجابي كان له تأثير إيجابي في التصور الذهني لدى لاعبي المجموعة التجريبية. وأوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها أنه من الممكن أن يستفيد المدربون من المنهج الإرشادي المعد لتنمية التفكير الإيجابي في تحسين التصور الذهني للاعبين بعد أن تم التأكد من دوره المؤثر وبشكل إيجابي في ذلك ويمكن تطبيقه في الفرق المتقدمة وفرق النساء.

الفصـل الرابـع

التفكير الإبداعي



يُعدّ التفكير الإبداعي المحور الأساسي الذي يتمركز حوله جميع أنشطة تعلُم التفكير في العـالم، فالمبدعون هـم "أهـم رأسـمال تمتلكـه الأمـة" وتهـدف أسـاليب التربيـة الحديثـة إلى تنميـة الطاقـات الإبداعية الكامنة، والتي لا يخلو منها فرد من الأفراد، وإلى إنتـاج "أفـراد مفكـرين وفصـحاء مبـدعين". والتفكير الإبداعي سلوك عقلي وظيفي، وتركز نظريات علم النفس على ضرورة إدراجه كنمط في الإطار المحدد لإبعاد التفكير. ويلاحظ التركيـز في تعريفـات التفكـير الإبـداعي عـلى العمليـة Process، وعـلى القدرات العقلية المتميزة لنمط التفكير المبدع.

وقد قال (Sternberg,١٩٨٥) إن التفكير الإبداعي يشمل كل من المجالات المعرفية والتأثيريـة. وتتعدد أبعاد الإبداع ويمكن أن يكون لفظيا أو غير ذلك. وهو يشمل عناصر رؤية المشـكلة، والطلاقـة، والمرونة، والأصالة، والتساؤل ، والإصرار والاستمرارية.

ويرتبط التفكير الإبداعي إرتباطاً وثيقاً بالإبداع ، فما هو ما الإبداع ؟ ففي اللغة يُقال : أبدعت الشيء أي اخترعته على غير مثال سبق .

وفي القران الكريم يقول تعالى {بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ}صدق اللـه العظيم: أي خالقهما عـلى غير مثال سبق ، والمبدع هو : المحدث الذي لم يسبقه أحـد، والإبـداع هـو اسـتحداث الجديـد ،ويهـتم الإبداع بالنتائج في حين يهتم التفكير الإبداعي بالعمليات العقلية التي يمر بها الفرد من أجـل الوصـول إلى هذه النتائج. كما ويركز التفكير الإبداعي على تغيير أنماط العمل، فبدلاً من استخدام نمط واحد تـم تطويره، فهو يحاول أن يعيد تركيب النمط المعين بواسطة تنظيم الأشـياء مجتمعـة بطريقـة مختلفـة، والغرض من إعادة التنظيم هو الوصول إلى نمط أفضل وأكثر فعالية(De Bono, ٢٠٠٨).

وتعريفات التفكير الإبداعي متعددة، وسنستعرض منها:

ويركز دي بونو على قدرة التفكير الإبداعي على توليد الأفكار، ويربط بين القدرة على التفكير الإبداعي والقدرة على الاستبصار والابتكار والفكاهة ، ويبين "أنه بينما تحدث عمليات الاستبصار والابتكار والفكاهة دون تأن أو ترويّ - بعقوبة - في التفكير، فإن التفكير الإبداعي عملية مدروسة بتأنٍ، وبطريقة محددة، مثل استخدام العقل في التفكير المنطقي" دي بونو، ٢٠٠٨) (سعادة، ٢٠٠٣).

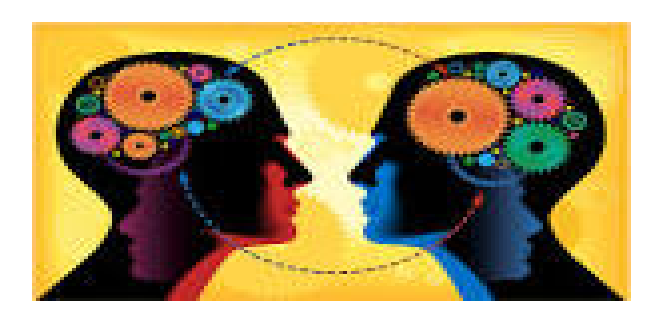
كما عرّفه تريفنجر (Treffinger, ٢٠٠٥) بأنه: عملية تطور نتاجات تتسم بالجِدَّة والحداثة من خلال تمويل نتاجات وأشياء في بيئة الفرد، وهذا المنتج يجب أن يكون فريداً ومستنداً إلى معايير الأهداف والقيم التي وضعها الفرد .

ويعرفه المنسي بأنه قدرة الفرد على تقديم اكبر عدد من البدائل المتنوعة كاستجابته لموقف معين، بحيث تكون هذه البدائل غير شائعة وجديدة بالنسبة للفرد نفسه، وبالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه (منسي، ٢٠٠٣).

أما الطيطي فيعرفه بأنه التفكر في نسق مفتوح لا تحده المعلومات التقليدية ، أو القوالب الموضوعية ، كما أنه يعبر عن نفسه في صورة إنتاج هادف يتسم بالتنوع والجدية والأصالة وبقابليته للتحقق (الطيطي، ٢٠٠١: ٥٣).

ولقد عرفه (Kalayanee,٢٠٠٨) بأنه القدرة على الإنتاج من خلال الفكر أو الخيال والقدرة على تقديم عمل ذي أصالة. بينما عرّفه(كيندال،١٩٨٥) بأنه عملية ينتج عنها شيء جديد - ربما تكون فكرة أو منتجا يحوي شكلا جديدا من الترتيب لعناصر قديمة. وهذا المنتج الجديد يجب أن يكون ذا فائدة كحل لبعض المشكلات ، والأفراد المبدعون يكون سلوكهم مختلفا فهم يواجهون النقد بتفهّم .والمفكّر المبدع لديه عقل فنان - بمعنى أن لديه القدرة على التوسع بقواه التخيلية ورؤية الأمور من أوجه غير اعتيادية.

خصائص التفكير الإبداعي:



يمكن القول إن التفكير الإبداعي عبارة عن قدرات متعددة الخصائص حيث أنه يتطور نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته المحيطة به، وباستغلال الفرد لقدراته ، ومن بين الخصائص التي يتصف بها:

- الأصالة وندرة وجودة وقلة تكراره.
- المرونة والاستقلالية.
- أنه متنوع في طرق التعبير عن الانفعالات.
- التلقائية والدافعية الذاتية.
- يتضمن عمليات عقلية عليا.
- الاستناد إلى الأدلة والبراهين.
- القدرة على صياغة الفرضيات (قطامي وعدس،١٧:٢٠٠٢)

الإبداع:

يعتبر الإبداع من القضايا الأكثر تعقيداً، لارتباط تطبيقاته بالإنسان ولنظرياته الغزيرة التي سوغت الاختلاف لدى البشر، وقد ساعدت الدراسات التربوية - حتى الآن - في فهم الخطوط العريضة للإبداع من خلال تفسير النظريات وتأصيلها وتطويرها بناءاً على أسس عملية، وحررتها من التصورات الخيالية. وهذا التنوع جعل الأمر يزداد صعوبة ومتعة في نفس الوقت حيث وفر خيارات ذات مرتكزات علمية يمكن أن تستوعب القدرات المختلفة.

والنظريات في الإبداع متعددة، وسنستعرض بعض النظريات الحديثة التـي اهتمـت بالتحليـل النفسي، والمكونات الإبداعية.

وجهات النظر المفسرة للإبداع:

أولاً: الإبداع باعتباره عملية إبداعية



تمر هذه العملية بخطوات ومراحل محددة، وإن اختلف في عدد هذه المراحـل، ألا أن معظـم علماء النفس اتفقوا على بعض مراحل عملية الإبداع باعتبارها مراحل أساسية، حسب ما ذكر "جراهام ولاس" (الخليفة، ٢٠٠٠)، وهذه المراحل هي:

مرحلة الإعداد؛ وفي هذه المرحلة يقوم المبدع بجمع المعلومات التي يحتاجها لحـل المشـكلة، أو يفكر فيها من كافة الجوانب إن كانت لا تحتاج إلى جمع معلومات. وهي الخلفية المعرفية الشاملة المتعمقة في الموضوع الذي يبدع فيـه الفـرد، وتوصـف هـذه المرحلـة بأنهـا مرحلـة جمـع المعلومـات، والبحث عـن المشـكلة في جميـع الاتجاهـات والنـواحي. وتتطلـب هـذه المرحلـة اسـتخدام الخلفيـات النظرية لغايات الإعداد المعرفي واستخدام الذاكرة، وإجراء القراءات المختلفة في الموضوع المحدد، ويتم بعد ذلك القيام بعدة محاولات للعمل على حل المشكلة ولكن تبقى المشكلة قائمة.

وفسّر جوردن هذه المرحلة بأنهـا مرحلـة الإعـداد المعـرفي والتفاعـل مـع المعرفـة، لغايات تعريف المشكلة بشـكل محـدد وواضـح، والعمـل عـلى حلهـا. ومـن أجـل تمكـين الطلبة من البناء المعرفي القوي في مجـال اهـتمامهم لا بـد مـن تـوفير المصـادر المتنوعـة،

وإثراء البيئة الصفية والأسرية، وإتاحة المجال أمام الطالب للتساؤل، وتوفير الإجابات اللازمة لتساؤلاته من خلال التفاعل الإيجابي والبنّاء مع المعرفة.

مرحلة الكمون ؛ ويقوم فيها المبتكر بالتفكير في المشكلة لا شعورياً دون أن يبذل جهداً لحلها.

وتُعدّ هذه المرحلة حالة ما بين الشعور واللاشعور، وهي حالة من القلق والخوف اللاشعوري والتردد عند القيام بالعمل، والبحث عن حلول، وهي مرحلة ترتيب، وترقب، وانتظار، للتوصل إلى حل مبدع للمشكلة بعد التفكير في كل الاحتمالات الممكنة، وتشير خبرات الأشخاص المبدعين إلى أن إنجازاتهم المبدعة تحدث بصورة أكبر خلال الأوقات التي يركزون فيها على موضوع آخر، وهذا يؤكد أن كثيراً من عمليات التفكير تحدث في مستوى ما قبل الوعي، وهي أصعب مراحل التفكير الإبداعي. وتتميز هذه المرحلة بالجهد الكبير الذي يبذله الفرد المبدع لحل المشكلة، وتظهر هذه المرحلة قبل أن يبدأ التفكير الفعلي، أي في مرحلة ما قبل الوعي.

ولكون التفكير في المشكلة محدود الإطار وغير واع، وغير متسلسل، على الرغم من وجود العمليات العقلية. وبناءً عليه فإن هذه المرحلة تكون غامضة ومخفية، ثم يبدأ الصراع الذي يزول عند ظهور أول شعاع من شعاعات الإلهام. ويمكن تدعيم هذه المرحلة من خلال توفير فرص للاسترخاء والتأمل والتحرر من القيود والضغوط التي يمكن أن تُمارس على الطلبة من قبل المدرسة أو الأسرة، واستعجال الإنتاج الإبداعي.

مرحلة الإشراق؛ هي المرحلة التي يبزغ فيها الحل فجأة، وبصورة تلقائية. وتسمى هذه المرحلة بالومضة الإبداعية أو (شرارة التفكير)، وهي اللحظة التي يتم فيها انبثاق شرارة الإبداع التي تتولد فيها فكرة جديدة تسفر عن حل المشكلة، ووصفها الكثيرون بلحظة الإلهام ، وهي مرحلة العمل الدقيق والحاسم، والتغير

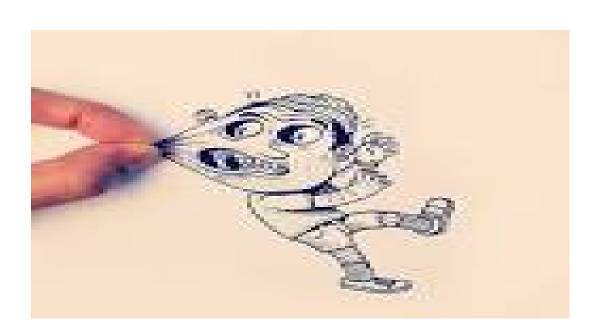
المفاجئ في الإدراك لتركيب فكرة جديدة ، ويصاحب ذلك الشعور بالارتياح والاستنارة التي ذكرها (ارخميدس) عندما توصل فجأة إلى كيفية قياس حجم جسم صلب غير منتظم ، وهي الحالة التي وصفها (نيوتن) عند سقوط التفاحة ، وهناك تعابير شائعة تستخدم لوصف هذه الحالة مثل (يوركا)، أو حالة (الآها) أو (وجدتها).

مرحلة التحقيق أو التقويم ؛ وفيها يقوم المبتكر بتقويم ما توصل إليه من فكر في وضع معايير محددة.

وهي مرحلة اختبار الفكرة وتجريبها، بهدف تحقيق الإنتاج المبدع الذي يحظى بالرضا الاجتماعي، وبالتالي فإن العملية الإبداعية لا تنتهي عادةً بمجرد حدوث الإشراق والتوصل إلى حل المشكلة، بل إن هناك حاجة وضرورة لبذل المزيد من الجهد الواعي والمتابعة؛ للتغلب على العقبات التي قد تعترض عادةً الأفكار الإبداعية وترجمتها إلى إنتاج إبداعي، إن التاريخ حافل بأمثلة لنظريات علمية صحيحة رُفضت في بدايتها، وعند مراجعتها فيما بعد وُجدت بأنها صحيحة (السرور٢٠٠٢ م: ٣٢).

وتُعدّ العمليات العقلية الأساس وجوهر العمل الإبداعي ، وتؤكد على أن الإبداعية يمكن تعليمها كأية مهارة، إذ يمكن تنميتها عن طريق التّعلم والتدريب ، ويفترض أصحاب هذا الاتجاه أنه عندما يتعرض الفرد لأية خبرة فإنه يستوعب الخبرات الجديدة بناءً على البنية المعرفية المتوافرة لديه، وتسمى هذه العملية بالتمثيل أو بناء المعرفة، وبعدّ ذلك يعمل الفرد على تنظيم خبراته وعملياته السابقة لاستيعاب الخبرات التي يتعرض لها، والاستجابة لمتطلبات الموقف الجديد بطريقة تتسم بالأصالة والحداثة، وتدعى هذه العملية بعملية المواءمة، كما يعكس التفكير التقاربي والتشعيبي الإنتاج الإبداعي الأصيل والملائم، ويفسر تأثير فاعلية التفكير المبني على المشكلة في تطوير الإبداع(Dineen, Samuel& Livesey, ٢٠٠٥).

وقام تريفنجر بمراجعة هذا النموذج، والذي أكد على أن العملية الإبداعية تتضمن سلسلة من الخطوات والمراحل التي يقوم الفرد بأدائها ، وتتمثل في توضيح المشكلة وتحديدها، والعمل عليها والوصول إلى نتاجات تتسم بالحداثة (Treffinger,٢٠٠٠).



ثانياً: الإبداع باعتباره قدرة عقلية

إذ يرى عدد من الباحثين أن الإبداع عبارة عن مجموعة من القدرات العقلية التي يمكن التعرفّ إليها عن طريق استخدام الاختبارات المعدة لقياسها (Torrance,١٩٦٥:٨).

الطلاقة Fluency: قدرة الفرد على إنتاج عدد كبير من الفكر اللفظية في فترة محددة.

والمرونةFlexibility: قدرة الفرد على إنتاج أنواع مختلفة من الفكر، والانتقال بتفكيره من مدخل إلى آخر، أو استخدام استراتيجيات مختلفة في فترة محددة.

والأصالةOriginality : قدرة الفرد على إنتاج فكر بعيداً عما هو واضح أو مألوف أو عادي (Torrance,١٩٦٥:٨)

ثالثاً: الإبداع باعتباره ناتجاً ابتكارياً

والمنتج الإبداعي له صفات مميزة ، فقد اعتبر بعض الباحثين الناتج الإبداعي محكا ملموساً يمكن ملاحظته وقياسه وإخضاعه للدراسة العلمية لفهم طبيعة الإبداع، وما يتميز به الأشخاص المبدعون(Torrance,١٩٦٥:٥؛ الخليفة، ٢٠٠٣).

وهذا ما يعبر عنه بالإبداع، وهو الإتيان بجديد.

وقد حدد بعض الباحثين خصائص معينة ينبغي توافرها في الناتج الإبداعي، وهـذه الخصـائص مثل: الجدة، والأصالة، والواقعية، والقابلية للتعميم، وإثارة الدهشة وغيرها (الخليفة،٢٠٠٠).

رابعاً: تعريف الإبداع في ضوء السمات الشخصية

يتميز الشـخص المبـدع عن غيره من الأشـخاص العـاديين (Torrance,١٩٦٥:٥؛الخليفـة، ٢٠٠٠).

ومن أهم سمات الشخص المبدع التي تميزه عن غيره والتي تم التوصل إليها مـن خـلال عـدة دراسات (خير اللـه،١٩٨١: ٣٧-٣٩) روح الدعابة والمرح، تحمل المخاطر، تحمل الغموض وعدم اليقـين، والاستقلالية في الفكـر والعمـل، والحاجـة للتعبـير عـن الـذات، ومقاومـة الضـغوط الاجتماعيـة، وقلـة الاستجابة للقواعد والتنظيمات التقليدية الموضة، والاكتفاء الـذاتي، وقلـة الحاجـة إلى التنظـيم والأطـر، والتصميم، وتنوع طـرق التعبـير عـن الانفعـالات، ورفـض الإذعـان السـلبي للسـلطة، والثقـة بـالنفس، والسيطرة والتعقيد والتوفيق بين المتناقضات، وتأكيد الذات، والانفتاح على الخـبرة، والقيـادة، والمثاليـة والاندفاعية والقيادة والمثابرة والتنافس (عبادة، ١٩٩٣: ٥٢-٥٣).

الشخص المبدع (خصائص شخصية ونمائية ومعرفية).

- العملية الإبداعية ومراحلها، وارتباطها بحلّ المشكلات وأنماط التفكير ومعالجة المعلومات.
- الإنتاج الإبداعي والحكم عليه، على أساس الأصالة والملاءمة.
- السياق الذي يحدث فيه الإبداع (البيئة) .



الشخص المبدع:

على الرغم من اختلاف إبداعات المبدعين، واختلاف الظروف البيئية المُشـكِّلة لشخصـياتهم، إلا أن هناك جوانب مشتركة بين المبدعين مثل: الدافعية، والاستقلالية، وحـب المغـامرة، والطاقـة العاليـة، والحساسية العالية للمشكلات، والقدرة العالية على التخيل، والشخصـية القويـة والإيجابيـة، والتكامـل مع الذات، والعمل بانسجام كامل معقدراته وأفكـاره، الانجـذاب نحـو التعقيـد، امـتلاك روح الدعابـة والمـــرح. ولعـــلّ مـــن أوائـــل التعريفـــات للشـــخص المبـــدع جـــاءت موضـــحة بدقـــة عنـــد تورنس(Torrance,١٩٦٤)، فقد وصف الشخص المبدع بأنه: "الشخص المبـدع الحقيقـي، هـو أول مـن يعطي للموضوع وينتج به، وهو آخر المقلعين والمتراجعين عنه."

لقد جاءت قوائم طويلة في خصـائص المبـدعين في الأدب التربـوي، وركـز البـاحثون والعـاملون الأوائل في مجال الإبداع على معرفة الأشخاص الأكثر إبداعاً، والـذين يمكـن أن يكـون لـديهم اسـتعداداً للإبداع، ووصف الشخص المبدع بأنه شخص حساس يتمتع بصحة نفسـية، ويمتلـك القـدرة عـلى إنتـاج أفكار إبداعية؛ لذا فإنه من المهّم التعرف إلى خصائص المبـدع مـن خـلال دراسـة متغـيرات الشخصـية، والفروق بين الأفراد في مجالي المعرفة والإبداع.

وأشار جلفورد(Guilford,١٩٨٦) إلى أن الشخصـية الإبداعيـة، هـي حـالات وأنمـاط لخصـائص الشـخص المبـدع، وتُـترجم عـلى شـكل سـلوك إبـداعي مثـل:

التأليف، والإختراع، والإكتشافات العلمية، ويرى ديفز ورم(Davis , Rimm,٢٠٠٤)أن الإبداع نمط حياة وسمة شخصية تمكّن الفرد من إدراك العالم. وعند التحدث عن الشخص المبدع لا بدّ من أن نتحدث عن الخصائص المرتبطة بالعمليات والنواحي المعرفية مثل: التجديد، والأصالة، والمرونة، والطلاقة اللفظية والشكلية، والخيال الواسع، والتصور الذهني، والتحويل، والحساسية تجاه المشكلات، والإسهاب، والتفكير المجازي، والحدس، وكثرة التساؤلات، والإحساس بالجمال، والميل إلى التعقيد ، والتعريف بالمشكلة، وتحليل المعلومات وتصنيفها، وإيجاد المعلومات وجمعها، والتقييم ، والتخطيط، والاستنتاج ، والقياس، واتخاذ القرار، والقدرة على رؤية العلاقات والربط،والقدرة على التنظيم والتصنيف والتسلسل، وتطوير التفسيرات، والتركيز. وكذلك الخصائص الشخصية المرتبطة بالنواحي الشخصية والانفعالية مثل: المثابرة، والميل للبحث، وحب الاستطلاع، والانفتاح على الخبرات الجديدة، والالتزام بالعمل، والدافعية الذاتية العالية، وحب الدعابة، والثقة بالذات، والاستقلالية، والتأثير على الآخرين، والعفوية، والمغامرة،والطاقة العالية، والميل للخيال، والقدرة على تحمل الغموض، والتلاعب بالأفكار .

خامساً: تعريف الإبداع في ضوء المناخ البيئي المشجع



وقد حدد بعض الباحثين البيئة المناسبة لتنمية الإبداع من حيث العوامل الميسرة للتفكير الإبتكاري المتعلقة بالأسرة، والمتعلقة بالمدرسة. وتنقسم إلى ما يتعلق

بالمعلم، وما يتعلق بمحتوى المنهج الدراسي، وما يتعلق بالمؤسسة التعليمية ونظام التعليم، ثم العوامل الميسرة للإبداع المتعلقة بالمجتمع (Torrance,١٩٦٥:٢؛ الخليفة، ٢٠٠٣).

التفسيرات المبنية على أساس البيئة الإبداعية ركزت هذه النظريات على أن السلوك الإبداعي لا يعتمد على الخصائص الشخصية، ولكنه يعتمد على طبيعة الموقف والبيئة، التي يتواجد فيها الفرد، وبالتالي ركزت على أهمية البيئة التي تقدر الفرد وإسهاماته، وتشجع على الخيال والغموض، والأحداث غير المؤكدة، ويُنظر للسياق الاجتماعي الأقل إيجابية بأنه مُعيق لتنمية هذه القدرات الإبداعية، وحاجز يقف في وجه الإبداع. ومن خصائص هذه البيئات المقيدة تعريض الطالب لاختبارات متعددة وبشكل مركز، والتقدير المنخفض للفرد (Dineen, Samuel , Livesey, ٢٠٠٥).

وركز سكنر(Skinner)على وجود تفاعل بين عاملي الوراثة والبيئة في الإبداع، وأن الإبداع هو نتاج السلوك الإنساني، وعرّف الإبداع بنواتجه الإبداعية، ويُحكم عليه من خلال أصالة هذه النواتج ومدى ملاءمتها، وأكد أن السلوك المبدع عندما يعزز، يميل إلى التكرار، ويزداد احتمال حدوثه، وأن حدوث السلوك المبدع يعتمد على مدى توافر البيئة الغنية بالمثيرات.

سادساً: تعريف الإبداع باعتباره أسلوباً للحياة

وتتمثل في قدرة الفرد على تحقيق ذاته، وفي تعامله مع الآخرين، وفي استجابته للمثيرات التي تواجهه في الحياة، وفي قدرته على التعبير عن الفكر دون خوف من سخرية الآخرين. كما يكون في مجال العلاقات الاجتماعية التي تتجلى في الحساسية واحترام الفرد، والجرأة في التعبير والفكر والدفاع عن المعتقدات (Torrance,١٩٦٥:٢؛ الخليفة، ٢٠٠٣).

لا يقتصر الإبداع على فئة مُختارة من الأفراد دون غيرها، بل هـو موجـود عنـد معظـم النـاس بنسب متفاوتة ، شأنه في ذلك شأن الذكاء تماماً، وعملية إظهار هذه القدرة وتوظيفها يـرتبط بتـدريب الأفراد على تنمية إبداعاتهم . ونتيجةً لتعدّد الاتجاهات النظرية التي تناولت الإبـداع واختلافهـا، فقـد اختلفت تعريفات الإبداع ، والمُدقّق في تعريفات الإبداع يجـد أنهـا تتمحـور في معظمهـا حـول أربعـة مكونات أساسية هي: البيئة، والشخصية المبدعة، والعملية الإبداعية، والناتج الإبداعي.

وخلاصة القول أنه قد اتضح مما سبق التباين الشديد بين وجهات النظر حول تعريف الإبداع. كما يمكن توجيه التكامل بين هذه التعريفات المختلفـة، إذ يمكـن أن ينظـر إلى الإبـداع نظـرة تكامليـة تجمع بين وجهات النظر المختلفة حول الإبداع.



تعريف الإبداع:

لقد تعـدّدت الاتجاهـات النظريـة التـي تناولـت مفهـوم الإبـداع، الأمـر الـذي أدّى إلى تبـاين وجهات النظر حول تعريفـه، وذلـك يعـود لتـداخل الاعتبـارات والحاجـات الاجتماعيـة ، والسياسـية ، والاقتصادية، واختلاف المعايير و المحكّات التي تعدّ أساسـاً لاعتبـار الفـرد مبـدعاً أو غـير مبـدع. وعـلى الرغم من ذلك فقد تطورت العديد من النظريات والدراسات والأبحاث في الإبداع.

ومن أشـهر تعريفـات الإبـداع التـي تضـم مختلـف مكونـات الإبـداع تعريـف تـورنس الـذي عرّفـه بأنـه: "عمليـة تشـبه البحـث العلمـي، وتسـاعدّ الفـرد عـلى

الإحساس والوعي بالمشكلة، ومواطن الضعف والثغرات، والبحث عن الحلول، والتنبؤ ووضع الفرضيات ،واختبار صحتها وإجراء تعديل على النتائج؛ حتى يتم الوصول إلى سلوك الإنتاج الإبداعي". كما يضيف تورانس أن الإبداع هو التوصل إلى حلول وعلاقات أصيلة بالاعتماد على معطيات محـددة، وذلـك بعـد أن يتحسس الفرد مشكلة أو نقصاً أو ضعفاً في المعلومـات أو الفكـرة (Torrance ,١٩٩٤). كـما عرّفـه جيلفور بأنه: "سمات اسـتعداديه تضـم الطلاقـة، والمرونة،والإسـهاب والحساسـية للمشـكلات، وإعـادة تعريف المشكلة وإيضاحها" (Guilford,١٩٧٥:١٧٧).

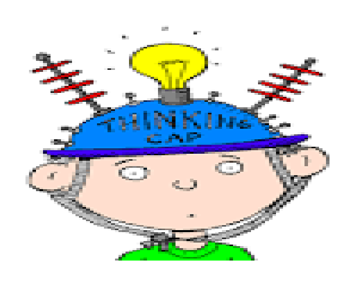
فهو عملية عقلية لها مراحلها المختلفـة والتـي ينـتج عنهـا نـاتج إبـداعي جديـد مسـتند عـلى قدرات عقلية محددة ، تحتاج إلى منـاخ بيئـي معـزز ومشـجع يسـهل حـدوثها، وإلى سـمات شخصـية معينة يمكن عن طريقها الوصول إلى ناتج إبداعي جديد، ولاشك أن كـل ذلـك سـيكون أسـلوبا يتخـذه المرء في حياته وسلوكه مع الآخرين (الخليفة، ٢٠٠٠).

يرى جروان أن التفكير الإبداعي هو نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قويـة في البحـث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة سـابقاً. ويتميـز التفكـير الإبـداعي بأنـه مـدفوع "برغبة قوية للبحث عن حلول.

ويعرفه بـاركز وسـوارتز (Parks & Swartz) المشـار إليـه في بشـاره بأنـه القـدرة عـلى توليـد الإمكانيات واستخدام الخيال وتكوين فكرة أو شيء غير مألوف من المعرفة المألوفة (بشاره،٢٠٠٣).

وبعامة فإن مختلف التعريفات تفسر الإبداع حسـب علاقتـه بالإنتـاج الجديـد النـادر الأصـيل سواءً أكان فكراً أو عملاً.

وفرق ديفيز بين نوعين من الإبداع هما:



الإبداع الكامن: ويعني استعداد الفرد لإنتاج أفكار جديدة.

الإنتاج الإبداعي: ويظهر من منتج متميز في المجالات المختلفة مثل الفنون والآداب والاختراعات، وأكد ديفيز على وجود الإبداع الشخصي، الذي يمكن لأي فرد تطويره. ومعياره المرجعي هو الخبرة الذاتية للشخص، والإبداع الحضاري الذي يحكم تميزه ضمن معايير كلية أو إقليمية أو عالمية(Davis,٢٠٠٣).

أهمية الإبداع:

الإبداع يُغني حياة الأفراد ويمنحهم القدرة على الإنتاج الأفضل لهم وللآخرين .ويرى ديفيز أن الإبداع نمط حياة، وسمة شخصية، وطريقة لإدراك العالم. فالحياة الإبداعية تتمثل في تطوير مواهب الفرد، واستخدامه لقدراته وتوظيفها في المجالات وإنتاج الجديد الأصيل والمفيد، وتظهر أهمية الإبداع في المجالات التالية(Davis,٢٠٠٣).

- يطوّر قدرة الفرد على استنباط الأفكار الجديدة، وتطوير الحساسية لمشكلات الآخرين .
- يساعد الفرد في الوصول إلى الحل الناجح للمشكلة بطريقة أصيلة .
- يُعَدّ مهارة حياتية يمارسها الفرد يومياً، ويمكن تطويرها من خلال عملية التّعلم والتدريب .
- يُسهم في تحقيق الذات الإبداعية وتطوير النتاجات الإبداعية ، والإسهام في تنمية

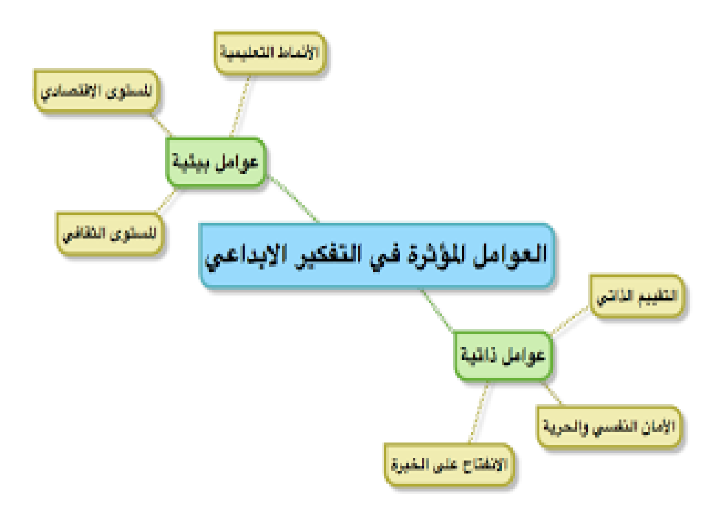
المواهب وإدراك العالم بطريقة أفضل .

- يجعل الفرد يستمتع باكتشاف الأشياء بنفسه .
- يُسهم في تطوير اتجاهات إيجابية نحو حلول للمشكلات، والتحديات التي تواجه الأفراد في حياتهم العادية .
- يؤدي إلى الانفتاح على الأفكار الجديدة،والاستجابة بفاعلية للفرص والتحديات والمسـؤوليات لإدارة المخاطر والتكيف مع المتغيرات .
- يُحفز على الميل إلى التعاون مع الآخرين لاكتشاف الأفكار .
- يُسهم في تطوير أساليب التّعلم وأنماطه لتصبح أكثر فاعلية .
- يُسهم في مساعدة الأفراد على تلبية ميولهم ومواهبهم وتنميتها .
- يُسهم في تطوير قدرة الفرد على التعامل مع التحدّيات والمواقف الحياتية بطريقة أكثر إبداعية .
- يُسهم في تحفيز المدارس لتكون بيئة ملائمة لاكتشاف المواهب والعمل على تنميتها من خلال توفير برامج متخصصة.

التفسيرات المبنية على أساس المنحى المعاصر:

قاد الترابط بين القدرات الإبداعية والإنتاج الإبـداعي عـدداً مـن أصـحاب النظريـات في مجـال الإبداع إلى التوسع في مفهومهم لمتطلبات الإنتاجية الإبداعية. فقد أكـدوا عـلى ضرورة دمـج عـدد مـن العوامل الاجتماعية، بالإضافة إلى العوامل الشخصية والانفعالية، وكان سـتيرنبيرغ مـن الـذين دُعـوا إلى هذه النظرة المتكاملة للإبداع وضرورة توافر عدد من العوامل لظهور المنتج الإبداعي، فقد أشار إلى أن الإبداع يحدث نتيجة عدد من العوامل والعناصر مثل: القدرات العقليـة، والعوامـل الشخصـية، ونمـط التّعلم، والدافعيـة، والبيئـة. إذ يجـب أن يتـوافر حـد أدنى مـن العنـاصر السـابقة لـدى الفـرد، ولـيس بالضرورة أن تظهر هذه العناصر بمستويات متساوية لـدى الفـرد الواحـد(Livesey, &Samuel, ٢٠٠٥ Dineen).

العوامل المؤثرة في الإبداع:



الأسرة:

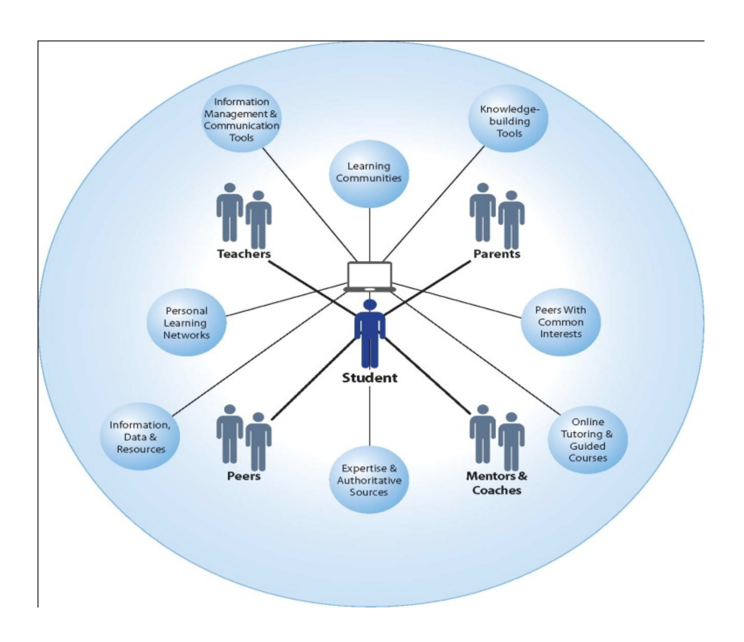
إن متابعة الأطفال والعناية بهم، وتنويع الخبرات التعليمية التي يكتسبونها في سن مبكرة مثل: القراءة، والتشجيع، ومنح الثقة، والتدريب على اتخاذ القرار، والتنظيم، والتقبل، والجوّ الانفعالي الإيجابي، كل ذلك يسهم في تدعيم ثقة الطفل بالآخرين، وشعوره بأنه قادر على الإنتاج.

وكلما كانت أسرة الطفل تتمتع بمستوى عالٍ من الثقافة أو العلم وبمستوى اقتصادي جيد، وتتوافر لديها اتجاهات إيجابية وواعية بأهمية الإبداع وتنميته لدى أطفالها، وتزايدت احتمالية الاهتمام بالطفل وتقديم المساعدة له، زادت بالتالي فرص ظهور الإبداعية لديه، واكتشاف الأفكار بنفسه لتوليد الثقة بالذات.

المدرسة:

يركز عدد من التربويين والباحثين في مجال الإبداع مثل رينزولي (Renzulli,١٩٨٥)وستيرنبرغ (Sternberg, ١٩٩٨) على النظر إلى تفاعل كلٍ من

المعلم والمنهج والطالب للوصول إلى الإنتاج الإبداعي. ويُعدّ المعلم أهم عـنصر في أي نمـوذج تعليمـي، ويؤدي دوراً مهماً في تطوير الإبداع لدى الطلبة، وذلك من خلال دعم اعتمادهم على أنفسهم، وتحفيز دافعيتهم وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين. وتشجيعهم على المثـابرة والخيـال والتوسـع والتعمـق والبحث. وتطوير بيئة آمنة مرنة تتقبل الأفكار الجديدة وغير المألوفة وتعززها .



المجتمع:

يُعدّ المجتمع وعاءً كبيراً تتفاعل داخله عناصر مختلفة منها الثقافيـة، والاقتصـادية، والدينيـة، والسياسية، والتعليمية وغيرها، والتي يتشكل منها المناخ العام للمجتمع ويتميـز بهـا عـن غـيره مـن المجتمعات، فهو منظومة تضم الأسرة والمدرسة ومُختلـف المؤسسـات. وبالتـالي فـإن المحـيط الـداعم المعزز - الذي يوفر الأدوات والأماكن والبرامج التربوية المتخصصة- قد يسـاعد ّالطلبـة عـلى اكتشـاف مجالات تميزهم وإبداعاتهم ، وبالتالي يُمكن لكل فرد العمل وإنتاج الأفضل له وللآخرين وللمجتمع.

بيئة العمـل الداعمـة للإبـداع، والتـي تـوفر منـاخ وظـروف العمـل المناسـبة لـدعم الطاقـات الإبداعية لمنسوبيها وتعزيز ثقافة الإبداع والابتكار داخل المنظمة. فالإبداع لا يحدث بصـورة عشـوائية وإنما يعزَّز من خلال عوامل ذات علاقة بالبيئة، ومتـى مـا عرفنـا تلـك العوامـل أمكننـا تبنّيهـا في بيئـة العمل.

وهي البيئة التي ينمو فيها الفرد ويتطوّر سواء أكانت بيئة أسرية، أو مدرسـية، أو بيئـة عمـل، أو المجتمع بشكل عام. فالبيئة إما أن تكون محفزة للإبداع وداعمة له ، أو مُقوّضة ومُعيقة.

العوامل الذاتية:

هنالك نوعان من العوامل التي تؤثر على قدرات الإبداع عند الأفراد، منها مـا هـو ذاتي، ومنهـا ما هو بيئي، ومن العوامل المرتبطة بالفرد مثل الشعور بالأمان النفسي والحرّية في التعبـير عـن الـنفس والأفكار، والانفتاح على الخبرة، وتقبّل الجديد ، والنظـرة المرنـة بـأطر متعـددة وشـاملة للموقـف. أمـا البيئي فيتمثل بالتقييم للإنجازات الفردية ، لتنمية شعور الفرد بالرضا عن إنجازه جرّاء هذا التقييم.





الفصـل الخامـس

الشعور الإبداعي



المشكلة في الشعور بالإبداع:

اظهر (Merlin Mann, ٢٠٠٩) أن هناك العديد من الكتب تساعد المؤلفين، الرسّامين، الموسيقيين وغيرهم من الفنانين الملهمين على أن يصبحوا ناجحين بطريقة أو بأخرى. كذلك هناك كتب كثيرة عن "الإبداع" نفسه. كتب ترشدك لتطلق العنان للفنان في داخلك ولرؤية العالم بطرق أكثر إبداعا. وكيف تكون مبدعا، وكيف تولّد الأفكار، وتعلّم التفكير.

يبدو العمل الإبداعي وكأنها لمسة سحرية لأولئك الذين لا يدركون أنه عمل، لكن واقعين. هذه فكرة صعب تطبيقها لناس لديهم أعمال حقيقية، والذين يجدون أنفسهم يتطلعون لمتابعة هواية سابقة قديمة. وباعتقادي أن معظم أولئك الذين يقومون بعمل إبداعي يريدون الشعور وكأنهم أبطال رياضة على مستوى العالم. إن "الشعور الإبداعي" لن ينتج عملاً عظيما كما أن "شعورك كطبيب" لن يجعل منك جراحاً موهوباً.



الشعور الإبداعي:

إن البطل الرياضي لا يصبح بطلا بسهولة، ولكن ذلك يتمّ عن طريق الاستيقاظ مبكرا والبدء بالتدرّيب. والجراح لا يصبح ماهرا بمشاهدة برامج الأطباء بل عليه الالتحاق بكلية الطب، والعمل طبيبا مقيما وقضاء مئات الساعات في العمل والوقت مع المرضى، وهذا ليس فيه أي شيء يتعلّق بالشعور.

ولكن هل من العدل مقارنة العمل الإبداعي بالإنجاز المادي والفكري؟ إن امتلاكك أرجلا قوية يُعطيك دعماً منذ الصغر بأنك ستصبح رياضيا بارعا، ومن ينجح بمادة الأحياء في الصف العاشر بالتأكيد سيتوجه نحو مهمة أخرى غير الجراحة. لكن ماذا عن الموهبة والإبداع؟

إن أيّ "موهبة" يمتلكها الشخص نظريا، لن تظهر ما لم يبذل جهدا في ذلك، بالضبط كما يحدث مع الماس المخزون لن يخرج إلاّ بالبحث في المناجم. وفي العمل الدؤوب للشخص على الإبداع بإنهاء مشاريع وابتكار غيرها، والقدرة على ابتكار مهنة طويلة المدى في حقول إبداعية.

وكان هناك اقتراح نحو تصميم أنماط للإبداع فكل نمط يبحث في مشكلة تحدث مراراً وتكراراً في بيئتنا، ومن ثم يضع لنا أساساً للحلول لتلك المشكلة بطريقة تمكنك من استخدام هذا الحل ملايين المرّات دون القيام به بنفس الطريقة مرتين" (Christopher Alexander, ٢٠١٠).

ولما يزيد على ثلاثين عاما تم استخدام "تصميم الأنماط" من قبل المعماريين والمصممين، ومهندسي الحاسوب للتشارك بطرق مفيدة ليتعرفوا فيها على المشكلات التي تتعلق بالمجال وحلولها. وذلك بتزويدهم بتوثيق الأشياء وتصنيفها لتعمل في سياق ما وضمن شروط معينة، وهذه الأنماط الفردية توفر الأسس للغة نمطية وتوفر حلاّ مرنا للمشكلات كما توفر الوقت والجهد.

وهذا العرض شجّع على إيجاد الفرص والتحديات لتطوير تصميم أنماط للإبداع. هل الإبداع قدرة داخلية قد يمتلكها الفرد وقد يفتقدها؟ أم هل هناك عادات وممارسات ونهج لعمل الفرد تساعد على نتاج أكثر ثباتا واستمرارية؟ وهل هناك تغيرات بيئية ومعرفية يمكنها أن تحسّن نوعية عملنا؟ وهل يمكن لأنماط الإبداع أن تساعدنا بالتوقف عن الاعتماد على الإلهام واستكمال العمل الذي يعنينا بشكل أكبر؟

إن دراسة تيري كورتسبرغ(٢٠١٠ . Terri, R. Kurtzberg)" الشعور الإبداعي أن تكون مبدعا ": دراسة تجريبية للتشعب والإبداع في المجموعات. بالرغم من أن ذلك لم يكن الموضوع الأساسي للدراسة، لكن ظهر أنه من المحتمل أن يترجم الشعور الإيجابي إلى مخرجات إبداعية محسوسة. و هذا يتطابق مع بحث سابق حول الآثار المدهشة للتأثير الإيجابي على أداء الأفراد و المجموعات ويمكن للدراسات المستقبّلية، و بالرغم من صعوبة متابعة ذلك، أن تحاول استكشاف تأثيرات الوعي الإيجابي للإبداع على الإنتاجية.

و بشكل مشابه، قد يؤدي يوم سيء لفرد ما أو شعور سيء بين أفراد المجموعة إلى جعل العمل الإبداعي غير منظّم. و تظهر الدراسة الثانية بأن وجود كمية كبيرة من التشعب المعرفي بين أفراد الفريق، قد ينشر شعورا سيئا بينهم و كذلك الافتقاد للشعور الإبداعي. و تتماشى هذه النتيجة مع ما تنبأ به كيرتون-١٩٨٩ بناء على النظرية التي تقف وراء مقياس Kai. حيث عبرت الكثير من العلامات أن الأفراد سيمرون بمشكلات من وجهات نظر متعدّدة، و كلما كانت علامات أفراد الفريق أو المجموعة الواحدة متباعد تزيد احتمالية صعوبة عملهم مع بعضهم.

وعلى الرغم من قيمة المعلومة لبناء إطارا نظري حول الأثر والإبداع والمعلومة هي أن الوعي أو الشعور بالإبداع لا يؤدي بالضرورة لمزيد من المقاييس لموضوعية على الطلاقة في وقت معين من الزمن. و تقترح نتائج مسح الدراسة الأولى بأن الشعور بالإبداع مرتبطة بشكل ضعيف مع تلك المقاييس الكمية والنوعية.

ومن المحتمل أننا عندما نسأل الناس عن إبداعهم، خاصة في سياق المجموعات فالطلاقة لا تكون هي المقياس الأساسي. وتكون الأهمية لبعض التفاعلات الآخرى الأكثر تعقيداً، مثل ديناميكية الفريق، وإجراءات العمل،

والنتاجات التي قد تجتمع معا لخلق حكما شاملاً على الإبداع. وقد يكون لكل واحد من هذه العوامل تأثير بشكل منفصل على الإبداع، قد يكون من الأهمية أن نولي أهمية للانطباع الفردي عن الإبداع، حتى في غياب نتائج كمية. بالرغم من أن وجود العديد من الأفكار لأخذها بعين الاعتبار يفيد كمؤشر على الإبداع، لكن لا ينفي ذلك أهمية العناصر الأخرى الملموسة التي قد تكون ذات أهمية للنجاح و زيادة الإنتاجية.

ومن الواضح أن الإبداع هو تركيبة متشعّبة الجوانب ذات عناصر موضوعية وغير موضوعية. وغالبا ما يفترض الناس وجود فهم عام للمصطلح، لكن في الواقع، فإن انطباعات الأفراد بشأن الإبداع لا تتوافق دائما مع الأنظمة الأكثر موضوعية التي تم تعريفها في أبحاث حول الموضوع قبل نصف قرن. و كما أظهرت أبحاث سابقة فإن أداء الأفراد والمجموعات يكون أفضل و أكثر نجاحاً عندما تكون أهداف العمل محددة بوضوح منذ البداية (ويلدون، جين، برادهان-١٩٩١). ولا نستثني من هذه الحكمة الأهداف الإبداعية. فقد يكون من الأهمية التعريف بالمخرجات المرغوبة، لأن آراء الأفراد تتنوع فيما يتعلّق بالأمر الذي يجعل الشيء إبداعا. والحاجة لهذا الوضوح في غاية الأهمية لأن تقوم المؤسسات بتوضيح ما يعنيه الإبداع.

و بما أنه قد تم تنفيذ دراستنا هذه على أفراد يعملون في مجموعات، فليس لدينا معرفة إذا كانت النتائج تنطبق على غير المجموعات. فقد لا يترجم شعور الفرد بالإيجابية بنفس الطريقة على شعوره بإبداعية عالية.

الإبداع شعور (Kaufman,G. Libby ٢٠١٢) يتحدى جأونتلت المفهوم الحالي للإبداع فيقول:

- نحن نفكر دائما بالإبداع على أنّه نشاط يكون له نتاج ما.
- نحن نقوم بتقدير قيمة هذا المنتج.

- و نستخدم ذلك كمقياس إذا كان النشاط "ناجحا" أم لا.

و تحدّيه يكمن في أن الإبداع لا يعتمد فقط على المنتوجات التي يتم ابتكارها. فالإبداع عملية والقيمة التي تتأتى عن الإبداع تأتي كذلك من عملية ابتكار شيء ما. فهو يؤكد أن الإبداع هو شعور.

- الإبداع هو شيء تشعر به.
- فالإبداع يمنحك شعورا داخليا:
  - بأنك تتجه إلى مكانٍ ما.
  - بأنك تقوم بشيء لم تفعله من قبل.
  - شعور إيجابي لذاتك.

وعندما تكون مبدعا ضمن مجموعة، فإنّ الإبداع يمنحك عندها إحساسا قويا من الارتباط مع أناس يمتلكون عقليتك وتفكيرك نفسهما، وهذا يحدث في العالم الواقعي أو الافتراضي على حدّ سواء.

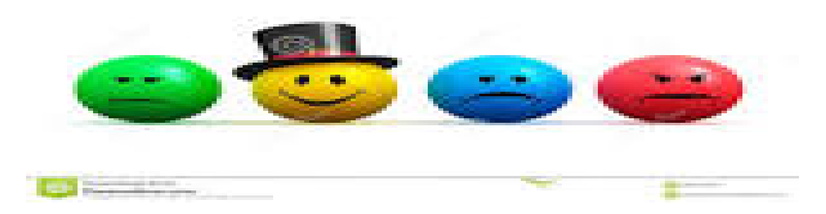
كما يمنحك الإبداع شعورا بقيمة حياتك، وصلتك مع الآخرين وهي من العناصر الأساسية في كونك إنسانا.

تحدثت (Kostos, ٢٠١٣) عن عملية التخيّل الإبداعي فهو تعلّم استخدام المشاعر. لذا عليك أن تتعلّم أن تشعر كيف سيكون إحساسك إذا تحقق المخرج المستهدف في اللحظة الحالية. وعندما يكون الخيال هو محرّك الأفكار، فتكون المشاعر هي الوقود والقوة الإبداعية لأي تصوّر عقلي يحدده مدى تكرار هذا التصوّر وبمدى قوة الشعور أو الانفعالات المرتبطة به.

والانفعالات والعواطف هي طاقة في حالة الحركة. فعندما تتعلّم أن تستخدم مشاعرك من أجل التصور والتخيل الإبداعي فكّر بانفعالاتك على أنها انفعالات إلكترونية، أو انفعالات متحركة. وطبقا لقانون الجذب، فإن الطاقة تجذب الطاقة المماثلة، وبتعلّمك استخدام مشاعرك، يمكنك عندها التأثير بشكل واضح على

التصورات المتكرّرة في مخيلتك من خلال التصـورات العقليـة وبالتـالي مـا تجذبـه إلى حياتـك. وعنـدما تدمج تصوراتك العقلية مع مشاعرك الإيجابية خلال جلسات تصوراتك الإبداعيـة، يكـون ذلـك وكأنـك تتنفس الحياة في إبداعاتك العقلية. فالمشاعر تضاعف القوة الإبداعية لأفكارك.

١- توصّل لشعورك:



تصوّر أهدافك المستقبّلية في وضعية الاسـترخاء، وفكّـر بالشـعور الـذي سـتختبره إذا أغمضـت عينيك وفتحتهما ووجدت أن ما تريده قد تحقق، هل ستكون ممتناً، أم سعيداً أم مبتهجا؟ مهـما كـان الشعور المسيطر عليك ركز على هذا الشعور قليلاً واسمح له بـالنمو. وفي هـذه الحالـة، تخيـل نفسـك أنك تحقق ما تريد في اللحظة الحالية واسمح لنفسك بكل المشاعر المصاحبة لذلك. هذا مـا نعنـي بـه استخدام مشاعرك للوصول لشعورك. لكن تأكد أن لا تجعل مشاعرك تجنح نحو التطرف بحيث تصـبح المتعة غرورا والغرور تكبّراً.

٢- الشعور باللحظة الآنية- الحالية: من المهم عندما تستخدم مشاعرك أن تـربط تلـك المشـاعر مـع مخرجاتك المستهدفة في اللحظة الحالية. وهذا هو السّر، فإن تخيّل مخرجك المثالي في المستقبّل يجعلـه بعيد المنال؛ لأنه سيجعل تركيزك على ما ليس لديك في الوقـت الحـالي. لـذا اشـعر بمـا ستشـعر بـه لـو امتلكت أو قمت بما تريده الآن. ستفعل ذلك عـن اقتنـاع بمعرفتـك أنـه مهـما كـان مـا تخيلتـه خـلال جلسات التخيل الإبداعي يتم ابتكاره بسرعة في المجال الذهني الذي يقوم بكل شيء.

٣- الحفاظ على سلوك إيجابي :

اجتهد في الحفاظ على موقف إيجابي كلّي وأنت تستخدم مشاعرك خلال عملية التخيل الإبداعية، وكذلك في حياتك اليومية. ستكون الفائدة قليلة وقد تكون إيجابيا مدة عشرين دقيقة في اليوم فقط، بينما تنتابك أفكار سلبية بقية النهار،

ما أن تتعلّم كيف تسترخي وتتخيّل وتستخدم مشاعرك لأهدافك المستقبّلية، فسوف تتمكن من التحرّك خطوة متقدّمة في عملية التخيّل الإبداعي نحو الإيمان ومعنى ذلك أن تؤمن بالشيء يعني أن تعرف انه صحيح، ولا داعي للتفكير به.

قوة الشعور الإبداعي :



قوة الإبداع تكمن في المشاعر؛ فالمشاعر هي التي تدفعنا لفعل شيء. وإذا لم يتوفر لدينا الشغف والطاقة للتصرف بفعل، فإننا لن نفعل. وقد يقول البعض إن ما يدفعنا لفعلٍ ما هو الواجب أو الإجبار. ومع ذلك، فإن هنا درجة من الشعور حتى لو كان فعلنا نتيجة لواجب. أي أننا نشعر بواجبنا فنقوم بالفعل.

إن وجود الشغف والطاقة لدينا للعمل تتعلق بالشعور بالطاقة التي تجري داخلنا. ولن يكون لدينا شعور بدون ان تسير الطاقة داخلنا. والسؤال يكمن هنا إذا كنا منفتحين لما نشعر به، وإذا كنا أحرارا لاستكشاف ما نشعر به. علينا أن نسأل أنفسنا إذا كان ما نشعر به يدفعنا للنمو والتطور أو للانكماش والتقلّص. هل نقوم بتحديد ما نشعر به بسبب خوفنا من الشعور بالألم؟ ألمنا أو ألم الآخرين، أو الخوف من أن نعاني من عواقب تصرفنا حسب مشاعرنا.

مجمل مشاكلنا تتجذر مسبباتها في مشاعرنا المكبوتة. بمعنى آخر أننا نسد الطريق أمام انسياب طاقة حياتنا الإبداعية في إخفائنا لتلك المشاعر. وإن قدرتنا على الانسياب الحر مع ما نشعر به هو الذي يمنحنا الإرتقاء بمشاعرنا . وكثيرا ما

يسبب عدم التعامل الملائم مع مشاعرنا تراجع صحتنا وتعاستنا في الحياة.

وإذا لم نقم بهذا التوافق مع مشاعرنا، فإنه سيظهر ببعض الطرق اللاواعية وغير المرغوب فيها مثل: الحوادث والمرض أو سوء الحظ. ونكتشف أنه لدينا قدرة فطرية وطبيعية على "إطلاق مشاعرنا والتعبير عنها." ونفعل ذلك بقدرة طبيعية لدينا بحالة تسمى لعب كالأطفال. وسنلاحظ عندها التأثير السلبي لكبت المشاعر وكم سيؤدي إطلاقها إلى تخفيف همومنا، وجعلنا أكثر صحة ومحبين لمن حولنا. وعندما نصبح أكثر إدراكا لمشاعرنا وللقيام بما يقودنا لمشاعر تخدمنا سنجد شموليتنا. وستبدأ كل جوانب حياتنا بالتحسّن.

وبإطلاق مشاعرنا سنختبر مع مرور الوقت حياة من الرضا والقناعة الداخلية لن تتغير مهما تعرضنا لمؤثرات خارجية.

وإن تشغيل قدرتنا الإبداعية تكمن في القدرة العقلية على الإختيار. وعندما نبتكر شيئا ما تتولد لدينا الرغبة بمشاركة ذلك الشيء، ويصبح أمر المشاركة أكثر أهمية من الابتكار نفسه (Ferlic, ٢٠٠٨).

خطط دراسية خاصة بالإبتكار و التفكير الإبداعي نشاط: ممارسة الإبداع مع الطلبة (ماري بيليز Belez,٢٠١٣)

الخطوة الأولى: تثقيف الطلبة بشأن عمليات التفكير الإبداعي التالية التي قام بوصفها بول تورانس و الموجودة في كتابه "The Search for Satori and Creativity"

- الطلاقة في إنتاج أكبر عدد من الأفكار.
- المرونة في إنتاج الأفكار أو المنتوجات التي تظهر تنوعا في الاحتمالات أو في حقل التفكير.
- الأصالة في إنتاج أفكار غير عادية أو فريدة من نوعها.
- الإتقان في إنتاج أفكار تزودنا بتفاصيل دقيقة أو معززو.

من أجل التدرب على الإتقان، اجعل الطلبة يعملون إما في أزواج أو مجموعات صغيرة فيقوموا باختيار فكرة معينة من قائمة العصف الذهني السابقة و يضيفون تحسينات أو تفاصيل تطور من الفكرة الأصلية.

مكن الطلبة من التشارك بإبداعاتهم و أفكارهم المطوّرة.

الخطوة الثانية: ما أن تصبح فكرة العصف الذهني و عمليات التفكير الإبداعي مألوفة لطلبتك ، يمكنك عندها تعريفهم بالتقنية التي أوجدها بوب إدلرو تتلخص بكلمة Scamperو التي تتعلق بالعصف الذهني.

- استبدل: ما الذي يمكن أن يستخدم بدلا من ذلك؟ مكونات أخرى؟ مواد أخرى؟ مصدر آخر للقوة؟ مكان آخر؟
- اجمع: ما رأيك أن نمزج، نسبك، خليطا؟ نجمع بين الأهداف؟
- طبّق: ماذا هناك من أشياء شبيهة؟ و ما هي بعض الأفكار الأخرى المرتبطة به؟ هل يتوازى الوضع الحالي مع ما سبقه؟ ما الذي يمكنني تقليده؟
- صغّر (قلّل): من الترتيب، الإطار العام، الشكل؟ ما الذي يمكن إضافته؟ مزيدا من الوقت؟
- كبّر: ترددا أكبر؟ أعلى؟ أطول؟ أكثر سماكة؟
- ضع: استعمالات أخرى للشيء مثل طرق جديدة للاستخدام؟ استعمالات أخرى عملت على تعديلها؟ أماكن أخرى للاستعمال؟ أفراد آخرون يمكنهم استخدام الشيء؟
- تخلّص من: ما الذي يمكن طرحه جانبا؟ جعله أصغر؟ أكثر تركيزا؟ مصغرا؟ أخفض؟ أقصر؟ أكثر خفة؟ إلغاء الشيء؟ يتبع نفس الفرع؟ التقليل من قيمته؟
- الرجوع: التبديل بين المكونات؟ أنماط أخرى؟

- إعادة ترتيب: طروحات أخرى؟ تسلسلا آخر؟ تجربة المسبب و النتيجة؟ التغيير في التسارع؟ جـرّب الموجب و السالب؟ ماذا عن المتضادات؟ إدره بالعكس؟ أدره بشكل مقلوب؟ أعكس الأدوار؟

الخطوة الثالثة:أحضر أي شيء أو قم باستعمال شيء موجود بالفعل في الغرفـة الصـفية للقيـام بـالتمرين التـالي. أطلـب مـن الطلبـة أن يـذكروا اسـتعمالات عديـدة و جديـدة لشيء مـألوف لـديهم باستخدام تقنية سكامبر المذكورة سابقا. ممكن أن تبدأ بشيء كالصحن الورقي مثلاً و لتكتشف كم هي الأشياء الجديدة و العديدة التي سيأتي على ذكرها الطلبة. و تأكد أن يقوموا باستخدام قواعد العصـف الذهني التي ذكرناها سابقا.

الخطوة الرابعة:بالرجوع للأدب، اجعل طلبتك يفكرون بنهايات جديدة للقصة، أو العمل عـلى تغيير في الشخصيات أو في الأماكن التي في القصة، أو ابتكار بداية جديدة لها بحيث تؤدي لنفس نهاية القصة الأصلية؟

الخطوة الخامسة: ضع قائمة من الأشياء على اللوح. اطلب من طلبتـك أن يجمعـوا فـيما بينهـا بطرق مختلفة لابتكار منتج جديد.

اجعل الطلبة يقومون بإعداد قوائمهم الخاصة من الأشياء. و عندما يقومون بالجمع بـين عـدد من الأشياء، اجعلهم يقومون بعرض منتجهم الجديد و شرح فوائده.

النشاط الثالث: ممارسة التفكير الإبداعي مع الطلبة (الصف)

قبل أن يبدأ طلبتك بتحديد مشكلاتهم الخاصة و ابتكار اختراعات أو ابتكـارات لحلّهـا، يمكنـك مساعدتهم بتدريبهم على بعض الخطوات بشكل جماعي.

تحديد المشكلة:

اجعل الطلبة يقومون بتحديد بعض المشكلات في غرفتهم الصفية و التي تحتاج للحل. استعمل تقنية العصف الذهني الموجودة في النشاط الأول. مثلا ربما لم يتوفر في الصف أبدا قلم رصاص جاهز، فهو ربما مفقود أو كان قد انكسر و لا نجده في الوقت الذي نحتاجه للقيام بالواجب (الكثير من عمليات التدريب على العصف الذهني تكون عن هذا الموضوع). اختار من المشكلات التي طرحها الطلبة مشكلة واحدة باستخدام الخطوات التالية:

- حدد عدد من المشكلات.
- اختار واحدة منها للعمل عليها.
- قم بتحليل الموقف.
- فكر بعدد متنوعو غير مألوف من الطرق لحل المشكلة.

ضع كل الاحتمالات في قائمة. و تأكد من أنها تشمل حتى أكثر الأفكار سخافة، فإن التفكير الإبداعي يحتاج لبيئة ايجابية و متقبلة حتى يزدهر.

إيجاد الحل

- اختار واحدا أو أثنين من الحلول المقترحة للعمل عليها
- العمل على تحسين و تهذيب الفكرة
- شارك جميع الطلبة في الصف بالحل (الحلول) أو الابتكار (ابتكارات) لحل مشكلة الصف المطروحة.

إن القيام بحل مشكلة "صفية" و إبداع مبتكر "صفي" سيساعد الطلبة على تعلّم العملية و يصبح من السهل عليهم العمل على مشاريعهم الإبداعية الخاصة.

ما هو التفكير الإبداعي؟

لقد عرفه كورنوج (٢٠٠٨) بأنه القدرة على الإنتاج من خلال الفكر أو الخيال و القدرة على تقديم عمل ذو أصالة. بينما عرّفها كيندال (١٩٨٥) أنها عملية ينتج عنها شيء جديد – ربما تكون فكرة أو منتجا يحوي شكلا جديدا من الترتيب لعناصر قديمة. و هذا المنتج الجديد يجب أن يكون ذو فائدة كحل لبعض المشكلات (Harmon ١٩٥٦) الأفراد المبدعون يكون سلوكهم مختلفا. و هم يواجهون النقد بتفهّم. و المفكّر المبدع لديه عقل فنان – بمعنى أن لديه القدرة على التوسع بقواه التخيلية و رؤية الأمور من أجه غير اعتيادية. و كما قال (Passi-٢٠٠٢) فإن التفكير الإبداعي يشمل كل من المجالات المعرفية و التأثيرية. و الإبداع متعدد الأبعاد و يمكن أن يكون لفظيا و غير ذلك. و هو يشمل عناصر رؤية المشكلة، الطلاقة، المرونة، الأصالة، التساؤل، و الإصرار و الاستمرارية.

أما بالنسبة للتدريب الافتراضي فهو شكل من أشكال التعلم الإلكتروني الذي يتطلب بيئة تدريب على الشبكة و خارجها. و هو يمثّل بيئة ورشة عمل لكن دون التواجه و التفاعل وجها لوجه. فكل من المدرّبين و المتدرّبين و العاملين يستخدمون الحواسيب و البرامج الحاسوبية التي تمكنهم من إرسال و استقبال الرسائل، و التفاعل فيما بينهم، و قراءة و التعليق على مادة التدريب، ممارسة الاختبارات، و الحصول على التغذية الراجعة دون الحاجة للالتحاق بورشة عمل مجدولة ((Dabbagh&Bannan-Ritland ٢٠٠٥).

المنهجية المتبعة:

المرحلة الأولى: تطوير نموذج للتدريب الافتراضي

تتمثل المرحلة الأولى بتطور النموذج التدريبي الافتراضي و الذي يعتمد على استخدام أشرطة الفيديو و CDROM . بحيث يكون هناك تسجيل للمدرب في غرفة شبيهة بغرفة صفية. و يشمل النموذج ثلاثة أساتذة و يحوي ٢٤ درسا. كل درس منها يحوي ما يلي:

١) الهدف

٢) مقدمة

٣) المفاهيم

٤) خطوات العمل

٥) أمثلة

٦) تمارين كما يمكن للمدرب أن يستخدم ال Power Point أو أي شكل آخر من أدوات التعليم كالصور الرسوم المتحرّكة، نصوص ..الخ. و هذا البرنامج الافتراضي يمكن المتعلمين من الحصول على مواد ذات صلة بالمساق عبر الشبكة عن طريق الانترنت و على موقع الجامعة، و خارج الشبكة على القرص المدمج.

يمكن تطوير فهم المتعلم لمهارة تفكيرية بأربع طرق مختلفة عن طريق التدريب الافتراضي. و هي:

١. النهج البنائي (الكل- للجزء) و التي تعني بأن المتعلم سيفهم مهارة تفكيرية عن طريق تفتيت "الكل لأجزاء" مثل تحليل المفهوم لمكوناته.

٢. النهج الوظيفي(يستخدم) و التي تعني بأن المتعلّم سيحدد الوظائف المعنية، استخدامات المهارة الفكرية المطروحة.

٣. نهج العمليات يمكن فصله لجزئين:

أ. الوصف التعريفي أي أن يستخدم المتعلم فن التوصل لنتاج من المعطى المتوفر .

ب. يتعرف المتعلم على مكونات العملية و التكامل بينها أثناء الاستخدام.

٤. الـنهج العمـلي (الخطـوات)، حيـث يكتسـب المتعلمـون وعيـا بـالخطوات التـي تمـر بمراحـل متسلسلة.

و يرتكز البرنامج التدريبي الافتراضي – ال ٢٤ درسا- على خطوات دي بونو (٢٠٠٨) و هي:

- ملاحظة المشكلة
- تحديد المشكلة
- البعد عن الفكرة المستحوذة
- وضع القوانين
- استبعاد الأخطاء
- التأكيد على الثبات و الاستمرارية
- البدائل، الاحتمالات، الخيارات
- النتائج و التبعات
- مراعاة جميع العناصر
- تحدي المفهوم
- التجميع
- اتخاذ القرارات
- التركيز
- وضع الأهداف
- التخيل
- وجهات نظر الآخرين

- التخطيط
- الإيجابيات، المساوئ، الاهتمامات
- مدخلات عشوائية
- نقطة الانطلاق
- استخدام المتماثلات
- نعم، لا، بين بين
- تحديد المتطلبات
- التوسع

الإجراءات:

١. تم إجراء اختبار قبلي للمجموعتين دون تحديد وقت زمني له، لكن كلما زاد الوقت، كلما حصل المشارك على نقاط أقل.

٢. تحديد ١١ فئة لوضع علامة على الإبداع ((Jellen, H. & Urban, K.١٩٨٩) و الفئات هي:

أ. إنهاء ٦ أجزاء لصورة غير مكتملة خارج الإطار و هي: نصف دائرة، نقطة، زاوية يمنى، منحنى، خط منقط، و مستطيل و أعلى علامة هي ٦.

ب. الجمع و هي جمع أجزاء الصورة بحيث يصبح لها معنى.

ج. العنصر الجديد . هي لصورة أو رمز مستقلة عن الأجزاء الخاصة بالصورة.

د. الربط هو أي خط يجمع بين عنصرين في الصورة.

ه. استخدام الربط لإنتاج موضوع و هي لصورة أو أجزاء من الصورة تعبر عن قصة أو الصورة الكلية.

و. التحديد و هي أي خط أو إنهاء من الداخل نحو الخارج في الصندوق المستطيل الشكل.

ز. التحديد لأي شيء خارج الصندوق مستطيل الشكل.

ح. وصف الصورة ثلاثية الأبعاد و العمق.

ط. الفكاهة و هي تعني الكوميديا الموجودة في الصورة أو جزء منها أو لغة كوميدية أو عنوانا كوميديا للصورة.

ي. الصور غير الاعتيادية.

ك. السرعة و هي تقيس الوقت المستقطع للقيام بالمهمة.

٣. عملية التدريب الافتراضي. ٢٤ درسا في التفكير الإبداعي لفصلين كاملين. بحيث يتطلب كل درس نصف ساعة من وقت الطالب لتصل في حدها الأعلى إلى ١٢ ساعة. لن يكون هناك صح أو خطأ في إجابات الطلبة. و الهدف من الواجب هو المتابعة و التأكد من متابعة الطلبة في المجموعة التجريبية لدروسهم الخاصة بالتدريب الافتراضي.

٤. أجري اختبار بعدي لكل من المجموعة الافتراضية و التجريبية

المشكلة في الشعور بالإبداع:

أظهر (Merlin Mann, ٢٠٠٩) أن تطلق العنان للفنان في داخلك لرؤية العالم بطرق أكثر إبداعا. وكيف تكون مبدعا، وكيف تولّد الأفكار، وتعلّم التفكير الإبداعي .

ويبدو العمل الإبداعي وكأنه لمسة سحرية لأولئك الذين لا يدركون أنه عمل، وفي الواقع هذه فكرة صعب تطبيقها على أفراد لديهم أعمال حقيقية، أو الذين يجدون أنفسهم يتطلعون لمتابعة هواية سابقة قديمة.

الدراسات المتعلقة بالإبداع:

وهدفت دراسة الرشيد ,منيرة، (٢٠٠٤) إلى التعرف إلى أثر برنامج لتدريس التفكير من خلال منهج العلوم على التفكير الإبداعي والناقد والتحصيل لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الرياض، وعلاقته بمتغير الذكاء، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الخامس الابتدائي في المدرسة. تم توزيعهما إلى مجموعتين: التجريبية ودرست بالبرنامج المقترح، والضابطة ودرست باستخدام منهج العلوم كما هو مقرر من وزارة التربية والتعليم. وتم تطبيق اختبار الذكاء الجمعي قبل التجربة لتقسيم طالبات المجموعتين إلى طالبات (مرتفعات، ومتوسطات، ومنخفضات) الذكاء، واستخدمت الباحثة قبل التجربة وبعدها اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الذي قام بتقنينه على البيئة السعودية آل شارع وآخرون، كما استخدمت الباحثة اختبارين من إعدادها واحد للتفكير الناقد والآخر اختبار تحصيلي. وقد أسفرت نتائج البحث عن ارتفاع متوسطات درجات الاكتساب لطالبات المجموعة التجريبية مقارنة بمتوسطات درجات الاكتساب لطالبات المجموعة الضابطة في كل من اختبار التفكير الإبداعي والناقد والتحصيل لدى طالبات المجموعة التجريبية ،حيث كانت استفادة الطالبات مرتفعات الذكاء من البرنامج أعلى من استفادة الطالبات متوسطات الذكاء في المجموعة نفسها.

وحاول (صوافطة، ٢٠٠٥) استقصاء أثر تدريس العلوم بطريقتي حل المشكلات والخرائط المفاهيمية في اكتساب الطلبة للمفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية لديهم، وتكونت العينة من (٧٩) من طلبة الصف السادس في الأردن موزعين على ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى درست باستخدام طريقة حل المشكلات، والمجموعة الثانية درست بطريقة الخرائط المفاهيمية، أما المجموعة الثالثة فدرست بالطريقة التقليدية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مقياس التفكير الإبداعي ومقياس

الاتجاهات نحو العلوم بين مجموعتي طريقة حل المشكلات والخرائط المفاهيمية ولصالح طريقة حل المشكلات، في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي طريقة حل المشكلات والخرائط المفاهيمية في مقياس التفكير الإبداعي.

وأقيمت دراسة (Jitgarun, K. Tongsakul,A, Meejaleurn ,S ٢٠٠٨)لمعرفة إذا كان يمكن استخدام التدريب القائم على الافتراض لتطوير قدرات الطلبة على التفكير الإبداعي. وشملت العينة (٢٦) طالبا في السنة الثانية من دراساتهم الجامعية في أربع كليّات مختلفة في جامعة الملك مونجكوت للتكنولوجيا ثونبوري في تايلاند.وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية من (١٣) طالبا (١١) منهم طلبة هندسة، واثنان مهندسان معماريان، و المجموعة الثانية الضابطة ١٣ طالبا (٥) هندسة، وطالب علوم،و٧ طلاب دراسات صناعة وتكنولوجيا). كلا المجموعتين تتمتعان بخلفية متشابهة من المعرفة و يختلفون فقط في التخصصات. وقامت المجموعة التجريبية بدراسة ٢٤ درسا بالتفكير الإبداعي من خلال التدريب الافتراضي و كان عليهم إرسال التمارين عن طريق البريد الالكتروني، أو بالبريد، أو بشكل شخصي. وكانت الأدوات: تدريب افتراضي في مهارات التفكير الإبداعي، وواجبات الطلبة، واختبار قبلي واختبار بعدي. تم تحليل النتائج باستخدام الإحصاءات الوصفية و ANCOVA. و كانت النتائج كما يلي:لم يكن هناك فروقات تذكر في الاختبار القبلي لمهارات التفكير الإبداعي بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة, وكان هناك اختلاف واضح في نتائج الاختبار البعدي في مهارات التفكير الإبداعي بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة. بما يشير أن التدريب الافتراضي يحسن من مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في تايلاند. و هذا يدعو لاستثمار المزيد من الوقت و المال لمثل هذا النوع من البرامج التدريبية.

وهدفت دراسة عثمان(٢٠١٣) إلى تطوير برنامج تـدريبي لمعلـمات مرحلـة ريـاض الأطفـال في ضوء المعايير القومية وأثـره عـلى تنميـة التفكـير الإبـداعي للطفـل، كـما هـدفت إلى معرفـة البرنـامج التدريبي المقترح لمعلمات الروضة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي للأطفـال عينـة البحـث، تمحـورت مشكلة الدراسة حول الإجابة عن السؤال الآتي : ما مدى فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات مرحلة ريـاض الأطفال في ضوء المعايير القومية وأثره على تنمية التفكير الإبداعي للطفل؟ وتكونت عينة الدراسة مـن (٢٠) معلمة من معلمات روضة مدارس الآمال الخاصة في المعـادي في محافظـة القـاهرة، وتـم اختيـار عينة من الأطفال الملتحقين بالمستوى الثاني وعددهم (٦٠) طفلاً وطفلة من نفس الروضة التي اختيرت منها عينة المعلّمات بواقع (٢-٤) طفل لكل معلمة ليتم تطبيق الاختبار عليهم، وأظهرت النتائج وجود فروق دالـة إحصـائيا بـين القيـاس القـبلي و البعـدي للمعلـمات أفـراد المجموعـة التجريبيـة في قائمـة الكفايات الأدائية لتعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة لصالح القيـاس البعـدي ووجـود فـروق دالـة إحصائيا بين القياس القـبلي و البعـدي للأطفـال أفـراد المجموعـة التجريبيـة لاختبـار التفكـير الايجـابي باستخدام الحركات والأفعال لصالح القياس البعدي.

وهدفت دراسة عبد المريد (٢٠١٠) إلى توضـيح الفـروق في بعـض جوانـب التفكـير الإيجـابي عنـد مجموعتين مصرية وايطالية، وتمحورت مشكلة الدراسة حول الإجابة عن سؤال:ما هـي الفـروق في جوانـب التفكير الإيجابي في الشخصية بين مجموعتين واحـدة ايطاليـة والأخـرى مصريـة؟ واعتمـدت الدراسـة عـلى عينة قوامها (٢٩٣) من المصريين والايطـاليين، مـنهم (١٥١) مفحوصـاً مـن المجتمـع المصري بيـنهم طـلاب جامعيون وعددهم (٨٩) وموظفون عددهم (٦٢) بواقع (٧٦ ذكراً -٧٥أنثى) من الفئـة العمريـة مـن (١٧-٥٠) سنة بمتوسط عمري قدره(٥, ٢٨) سنة وانحراف معياري لهذا السن قدره (٣, ١٣) سنة وأما الايطـاليون فعـددهم (١٤٢) مفحوصـاً بيـنهم طـلاب جـامعيون عـددهم (١٣٣) وموظفـون عـددهم (٩) بواقـع

(٦٠ ذكراً، ٨٢ أنثى) من الفئة العمرية (١٨- ٤٥) بمتوسط عمري قدره (٢-٢٤) سنة وانحراف معياري لهذا السن (٦,٦) سنة طبق أفراد العينتين المقياس العربي للتفكير الإيجابي إبراهيم(٢٠٠٨) والمترجم للايطالية بالنسبة للعينة الايطالية والمصرية واستمارة البيانات الأولية من أعداد الباحث، وقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود خصائص متشابهة بين المجموعتين في أغلبية جوانب التفكير الإيجابي وهي (الضبط الانفعالي وتقبل الإيجابي مع الاختلاف مع الآخرين وتقبل المسؤولية الشخصية والمسامحة والأريحية والذكاء الاجتماعي- تقبل الذات غير المشروط وحب التّعلم) بينما كانت هناك فروق دالة بين المجموعة المصرية والإيطالية في الرضا والتفاؤل، حيث ارتفعت معدلات الفروق لصالح الإيطاليين على مقياس التفاؤل بينما ارتفعت معدلات الفروق لصالح المجموعة المصرية على مقياس الرضا وأشارت الدراسة أيضا إلى تميز الذكور المصريين عن الذكور الإيطاليين بحب التّعلم وعكس هذه النتيجة هو تميز الإناث الايطاليات عن الإناث المصريات بحب التّعلم والمعرفة بالصحة بينما تميزت الإناث المصريات عن الإناث الإيطاليات بالأريحية.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق داله إحصائياً بين القياسين القبلي و البعدي للمعلمات أفراد المجموعة التجريبية في قائمة الكفايات الأدائية لتعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة لصالح القياس البعدي مما يشير إلى فعالية البرنامج في رفع كفايات معلمة الروضة لاكتشاف وتنمية مهارات التفكير الإبداعي. كما بينت النتائج وجود فروق داله إحصائياً بين القياسين القبلي و البعدي للأطفال أفراد المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي للأطفال باستخدام الحركات والأفعال لصالح القياس البعدي مما يشير إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال العينة.

التفكير التباعدي:

أطروحة دكتوراه جامعة كليرمونت للدراسات العليا وجامعة سان دييغو الدولة ١٧٩ (San Diago, & Comenwelth University,١٩٩٢) مشروع ٢٠١٣ - ٢٠١٤.

حققت الدراسة التفكير التباعدي جانبا من جوانب الإبداع، في قدرة متعددة، في مدرسة متعددة الثقافات. شملت العينة ٣٩٣ فرد بلغتين، أحادي اللغة، منتظم، والتّعلم المعاقين (التعليم الخاص) لطلاب الثالث والرابع، وطلاب الصف الخامس.وركزت الدراسة على المواهب غير التقليدية، أي الإبداع، كوسيلة للتوصل إلى نهج تعليمي nondeficit. باستخدام نوعين مختلفين من التدابير الإبداع، اختبار التفكير التباعدي، لفرانك ويليامزWeliams Frank واختبار الشعور متباعدة واختبار هانز Jellen لرسم التفكير الإبداعي الإنتاج (TCT-DP)، وفحصت الدراسة أوجه التشابه والاختلاف بينهما حول قضايا الثقافة وشروط اللغة، والإعاقة. على وجه التحديد، وقرر التحقيق والعلاقة والاختلاف مع التحصيل المدرسي ومقارنة يتناقض المعلم والتفكير التباعدي الأم عبر مجموعات هي بلغتين، أحادي اللغة، خاصة وnonspecial طلاب التعليم.وأسفرت الدراسة عن أربع نتائج مهمة.هي أولاً: كان مستوى الطلاب بلغتين يساوي أو أعلى من الطلاب أحادي اللغة في ٦٨ في المئة من الاختبارات الفرعية الإبداع، وسجل أعلى في المرونة في جميع المجموعات. ثانياً: كان مستوى العشرات من طلاب التعليم الخاص تساوي أو أعلى من طلاب التعليم النظامي في ٩٥ في المئة من الاختبارات الفرعية. ثالثاً:كان هناك ارتباط ضعيف بين الإنجاز والإبداع. والرابع: وكلاهما المدرس والإبداع الأم مستقلون الإبداع الطلابي.وقد تم استخدام نموذج شامل في فحص استجابات الأطفال في الرسومات الإبداعية.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر:

- معجم المصطلحات التربوية، (٢٠٠٣) .المعجم الوسيط، ٧٠٥/٢.

المراجع العربية:

1. الشمري، محمد (٢٠١١)،إستراتيجية في التعلّم النشط، ط١، حائل: وزارة التربية والتعليم.
2. جبران، وحيد (٢٠٠٢)،التّعلّم النّشط الصف كمركز تعلم حقيقي، فلسطين: رام الله منشورات مركز الإعلام والتنسيق.
3. الجدي، مروه (٢٠١٢)، أثر توظيف بعض إستراتيجيات التّعلّم النّشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزه، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
4. الجراح، عبد الناصر ٢٠١٠)، العلاقة بين التّعلّم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٦،(٤) ، ص ٣٤٨ – ٣٣٣.
5. رشوان، أحمد والنجدي، عادل (٢٠٠٩)،فعالية برنامج مقترح قائم على التّعلّم النّشط في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد، المؤتمر العلمي الرابع الدولي الأول، (التعليم وتحديات المستقبل)، (١)٢١٢، -٢٧٧.
6. الرشيد، منيرة (٢٠٠٤)،أثر برنامج لتدريس التفكير من خلال منهج العلوم على التفكير الإبداعي والناقد والتحصيل لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمنطقة الرياض، أطروحة دكتوراه منشورة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
7. الزايدي، فاطمة، (١٤٣٠)هـأثر التعلّم النشط في تنمية التفكير الإبتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس

الحكومية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

٨. الساعدي، عمار(٢٠١٢)،أثر استخدام التّعلم النّشط في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات وميلهم نحو دراستها،مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٣٠: ٢٧٩- ٣١٢.

٩. سعادة، جودت وعقل، فواز. زامل،مجدي. إشتية، جميل. أبو عرقوب، هدى. (٢٠٠٦)،التّعلم النّشط بين النظرية والتطبيق، الأردن: دار الشروق.

١٠. السلطاني، عظيمة عباس (٢٠١٠)، "تأثير منهج إرشادي لتنمية التفكير الإيجابي على التصور الذهني للاعبين الشباب بكرة السلة "،مجلة علوم التربية الرياضية،٣ (٣) ٩٣-٩٤.

١١. صوافطة، وليد (٢٠٠٥)،أثر التدرس بطريقتي حل المشكلات والخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية لدى الطلبة.أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

١٢. الطيب، بدوي أحمد محمد (٢٠٠٩)،فاعلية إستراتيجيات التّعلم النّشط على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، مجلة رابطة التربية الحديثة، ٢ (٢) ٦٥-١٠٨، مصر.

١٣. الطيطي، (٢٠٠٣)، تنمية قدرات التفكير الإبداعي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٤. عبد الرازق،صلاح عبد السميع (٢٠٠٤)،أساليب التّعلم الحديثة:

www. al٣ez.net/vb/archive/index.php/t-٧٩.html

١٥. عبد الستار، إبراهيم (٢٠١٠) واحة النفس (مقياس التفكير الإيجابي).

١٦. عبد المريد، عبد المريد (٢٠١٠)، " دراسة للفروق في بعض جوانب التفكير الإيجابي عند مجموعتين مصرية وايطالية "،مجلة دراسات عربية في علم النفس، ٩ (٤)،٧٣٣-٧٧٧.

١٧. عبـد الكـريم ،غـادة ، (٢٠٠٩)،" أثـر برنـامج تـدريبي قـائم عـلى الـتعلم النشـط في الدراسـات الاجتماعية لتنمية بعض المهـارات الحياتيـة والتحصـيل لـدى التلاميـذ المعـاقين عقليـا القـابلين للتعلم . رسالة ماجستير منشورة جامعة أم الواد ، قانا، مصر.

١٨. عثمان، أماني خميس محمد (٢٠١٣)،" برنامج تدريبي لمعلـمات مرحلـة ريـاض الأطفـال في ضـوء المعايير القومية وأثره على تنمية التقليد الإبداعي للطفل "،المجلة العلمية،كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٩(١)، ٣٧٩-٤٢٥.

١٩. عشا، انتصار وأبو عـواد، فريـال والشـلبي، إلهـام، عبـد، ايمـان (٢٠١٢)،أثـر إسـتراتيجيات الـتّعلم النّشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلـوم التربويـة التابعـة لوكالة الغوث الدولية،مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٨(١)، ٥١٩ -٥٤٢.

٢٠. عطية، علي حسن (٢٠٠٧)،فاعلية وحـدة دراسـية قائمـة عـلى النشـاط في الدراسـات الاجتماعيـة لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلـة الإبتدائيـة، مجلـة الجمعيـة التربويـة للدراسـات الاجتماعية، ١٣: ٤٨-٩٨، مصر.

٢١. غانم، زياد بركات، (٢٠٠٥)، التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة: دراسة مقارنة في ضـوء بعض المتغيرات الديموغرافية والتربوية، مجلة دراسات عربية في علم النفس،٨٥ (٣) ٤-٣٨.

٢٢. الفقي، إبراهيم، (٢٠٠٧)،قوة التفكير،القاهرة: دار الراية للنشر والتوزيع.

٢٣. قاسم, عبد المريد (٢٠٠٩)،أبعاد التفكير الايجابي في مصر: دراسة عاملية٦٩١ – ٧٢٣ ، ٤، (١٩).

٢٤. منسي، محمود عبـد الحلـيم (٢٠٠٣)، الـتّعلم: المفهـوم –الـنماذج- التطبيقـات، القـاهرة: مكتبـة الانجلو المصرية.

المراجع الأجنبية:

١.Agrawal, N. (٢٠٠٥) The effects of abstractand concrete construals on outcome bias effects. Unpublished doctroral dissertation, New York University.

٢.Akers, R. (١٩٩١). Self-control as a general theory of crime.Journal of Quantititive Criminology, ٧, ٢٠١-٢١١.

٣.Akınoğlu Orhan and ÖzkardeŞ Tandoğan Ruhan(٢٠٠٧) The Effects of Problem-Based Active Learning in Science Education on Students' Academic Achievement, Attitude and Concept Learning, Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, ٣(١), ٧١-٨١.

٤.Ambrose, S., Bridges, M., DiPietro, M., Lovett, M., & Norman, M. (٢٠١٠) How learning works: ٧ research – based principles for smart thinking. San Francisco: Jossey-Bass.

٥.Asokan, Muthumanickam,(٢٠١٣).Astudy on atudents self control in relation to assertive eness behavior . In terntional Jornal of Teacher Educational research. ٢,(١), ٢٣١٩-٤٦٤٢.

٦.Bandura, A. (٢٠٠٢). Social cognitive theory in cultural context. Journal ofApplied psychology: An International Review, ٥١, ٢٦٩-٢٩٠.

٧.Bandura, A. (٢٠٠٦). Toward a Psychology of human agency.Perspectives on Psychological Science, ١, ١٦٤- ١٨٠.

٨. Baron, S. (٢٠٠٣) Self-control, social consequences, and criminal behavior: Street youth and the general theory of crime.Journal of Research in Crime and Delinquency, ٤٠, ٤٠٣ – ٤٢٤.

٩. Baumeis-er,F,Gaillio t,T,DeWall,N,Maner,K, PlantA.Tice,Dianne.,Brewe rE.(٢٠٠٧) .Self-Control Relies on Glucose as a Limited Energy Source: Willpower Is More Than a Metaphor Journal of Personality and Social Psychology.

١٠. Beaver, M, Joseph L. Nedelec, A. Schwartz, & Eric J. Connolly.(٢٠١٤)Evolutionary Behavior Genetics of Violent Crime. In Todd K. Shackelford & Ranald D. Hansen (Eds.), Evolution of Violence. New York, NY: Springer.

١١. Bonwell, C. (١٩٩٦). Building a supportive climate for active

learning. The National Teachingand Learning Forum, ٦(١), ٤-٧.

١٢. Bonwell, C., & Eison, J. (١٩٩١).Active learning: Creating excitement in the classroom. (ASHE-ERIC Higher Education Report No.١). Washington, DC: George Washington University.

١٣. Carroll, L. & Leander, S. (٢٠٠١). Improve Motivation through theUse of Active Learning Strategies. Unpublished Master.Saint Xavier University & Skylight Field-Based Mesters Program.

١٤. Chickering W., Zelda F., Ganson (١٩٨٧) Seven Principles for Good Practice٣ in Undergraduate Education, Washington Center News, U.SA.

١٥. Collins, J. W., ٣rd, & O'Brien, N. P. (Eds.).(٢٠٠٣). Greenwood Dictionary of Education.Westport, CT: Greenwood.

١٦. Costa,A,(٢٠٠١). Developing Minds.(٣rded).Virginia: Association Association supervision andcurriculum development.

١٧. Danner, D., Snowdon, D, & Friesen, W. (٢٠٠١) Positive emotion in early life and longevity: findings from the nun study. Journal of personality and Social Psychology, ٨٠, ٨٠٤-٨١٣.

١٨. De Bono, E (٢٠٠٨). The revolutionary nature of Parallel Thinking. Retrived-May١٤, From:http://www.debonogroup-.com/parallel_thinking.htm.

١٩. DeWitt, Jennifer and Storksdieck, M. (٢٠٠٨). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. People Science & Policy Ltd , London ١١ (٢), ١٨١-١٩٧.

٢٠. Diederich, Kirstn,(٢٠١٠).The Evolutionary Conformation from Traditional Lecture to Active Learning in an Undergraduate Biology Course and its Effects on Student Achievement. Unpublished Ph.D. theseis, North Dakota State Univesity,USA.

٢١. Donald , R. Paulson and Jennifer L. Fause t, (٢٠٠٨).Active Learning For The College Classroom,http://www.calstatela. edu/dept/chem/chem٢/Active.

٢٢. Dupper and Krishef,(١٩٩٣). Student and Family Assistance Programs and Services :Social Skills Training for Extrnalizivg (٦) ٣٤٣-٣٥١.

٢٣. Emmons, R. & Crumpler, C. (٢٠٠٠) Gratitude as a human strength: Appraising the evidence, Journal of Social & Clinical Psychology, ١٩, ٥٦-٦٩.

٢٤. Frank, Richard, Tremblay.(١٩٩٤) Impact of Program on Aggressive Childrens Frindships and Social Tment.journalof abnormal Child Psylogy . ٢٢(٤), ٤٥٧-٤٧٥

٢٥. Felder M. (٢٠١١) Random Thoughts… Hang in There Dealing with Student Resistance to Learner – Centered teaching. Chemical Engineering Education ٤٥(٢), ١٣١-١٣٢.

٢٦. Felder, R. Brent, R. (٢٠٠٩). Active Learning: An Introduction. ASQ

٢٧. Ferlic, K. (٢٠٠٨).Feeling and Creative Power, A Releasing Your Unlimited Creativity discussion topic.

٢٨. Freeman, R.Harrison, J. Wicks, A. (٢٠٠٧)Managing for Stakeholders – Survival, and Success. Louis Stern memovial Fund, US.

٢٩. Fox-Cordamone, L. & Rue, S. (٢٠٠٣) Students Responses to active Learning Strategies. An Examination to small-Group and Whole – CLASSdiscuss Discussion.Research for Education Reform.٨, (٣) P٣.

٣٠. Fredrickson, B, (٢٠١٣), Updated Thinking on Positivity Ratios, American Psychologist. Doi: ١٠,١٠٣٧/a٠٠٣٣٥٨٤.

٣١. Guertin, L, Zappe, S, & Kim, H. (٢٠٠٧). Just-in-time teaching exercises to engage students in an introductory-level dinosaur course. Journal of Science Education and Technology, ١٦(٦), ٥٠٧-٥١٤.

٣٢. Haidt, J.,(٢٠٠٠).The Positive emotion of elevation, Prevention & Treatment.

٣٣. Harasim, L. Roxanne, H. Turoff, M. Teles, L. Wellman, B. (١٩٩٧). Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online, Massachustts: Institute of Technology, Cambridge.

٣٤. Heckhausen, H., & Kuhl, J. (١٩٨٥). From wishes to action: the dead ends and short-cuts on the long way to action. In M. Frese & J. Sabini (Eds.), Goal-directed behavior: The concept of action in psychology (PP. ١٣٤-١٥٩). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

٣٥. Higgins E. (١٩٨٧) Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect ,American Psychological Association. U.S.A.

٣٦. Hermann,C .Roth, D. Polivy ,J. (٢٠٠٣) Effects of the presence of others on food intake : Anormative interpretation . Psychological Bulletin, ١٢٩, ٨٧٣-٨٨٦

٣٧. Hotchkiss, C. (٢٠٠٢) Website creation as an active learning strategy in Business Law classes. Journal of Legal Studies Education, ٢٠(٢), ٢٣٥-٢٤٧.

٣٨. Huang, C. (٢٠١٠). Mean-level change in self-esteem from childhood through adulthood: Meta-analysis of longitudinal studies. Review of General psychology, ١٤, ٢٥١-٢٦٠.

٣٩. Isone ,Apollo, Miltoon,(١٩٩٣) Positive affect and decision making. In M.Lewis & J. M. Haviland (Eds.), Handbook of emotions (pp. ٢٦١-٢٧٧). New York: Guilford Press.

٤٠.Jones-Wilson, T.(٢٠٠٥). Teaching problem-solving skills without sacrificing course content: Marrying traditional lecture and active learning in an organic chemistry class. Journal of College Science Teaching, ٣٥(٣), ٤٢-٤٦.

٤١. Jitgarun, K. Tongsakul,A, Meejaleurn ,S(٢٠٠٨) .Virtual-Based Training and Creative Thinking in Higher-Level Education., EDU-COM International Conference,Symposia and Campus Events .Research online :http: //ro. ecu.edu.au/ ceducom/٢٦.

٤٢. (Jitgarun, K. Tongsakul,A, Meejaleurn ,S ٢٠٠٨)Virtual-Based Training and Creative Thinking inHigher-Level Education. Sustainability in Higher Education: Directions for Change,Edith Cowan University, Perth Western Australia, (٣)١٩-٢١

٤٣. Kagan, S. (١٩٨٩).Cooperative learning resources for teachers. San Capistrano, CA: Resources for Teachers, Inc.

٤٤. Kaufman G. Libby L. (٢٠١٢) Changing Beliefs and Beliefs and Behavior Through Experience-Taking, Journal of Personality and Social Psychology. ١٠٣ (١) ١-١٩.

٤٥. Kostos T. (٢٠١٣) Creative Visualization Explained, www.mind-your-reality .com/creative_visualization.html.

٤٦. Lamont, A., & Van Horn, L.M. (٢٠١٣).Heterogeneity in parent – reported social skill development in early elementary school children. Social Development, ٢٢ (٢), ٣٨٤-٤٠٥.

٤٧. LeTexier, K. (٢٠٠٨). Storytelling as an active learning strategy introduc_onto psychology courses.Ph.D. Thesis, Walden University.

٤٨. Lorenzen, (٢٠٠١)ActiveLearningandLibraryInstruction(This article was original published in Illinois Libraries,٨٣ ,no.٢ (Spring ٢٠٠١): ١٩-٢٤. & prev (٢٠٠٣) :http: //www .libraryinstruction.com/active.html.

٤٩. Lorenzen, P, Prastawa ,M.Davis, B. Gerig, G. Buillit, E. Joshi, S. (٢٠٠٦), Multi-modal image set registration and atlas formation, Medical Image Analysis..

٥٠. Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (٢٠٠٥) The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success. Psychological Bulletin, ١٣١, ٨٠٣-٨٥٥.

٥١. Manen, M. Hosman,C. Schalma,H. and de Vries,N.(٢٠٠٤).self-esteem in abroad-spectrum approach for mental health Promotion. Heelth Education Research.١٩, (٤),٣٥٧-٣٧٢.

٥٢. Masten, A. (٢٠٠١). Ordinary magic: resilience processes in development. American psychologist, ٥٦،٢٢٧-٢٣٨.

٥٣. Mathers,R.(٢٠٠١).Why Study Creativity. Retrieved (١٣/٢/٢٠٠٥) ,com:http://www..Baf-flostate.edu/center/creativity/Recources/Reading- Room/ / Directorycps.html.

٥٤. Mathews,L . (٢٠٠٦)“Elementsofactivelearning “ Available at :http: //www .٢una.edu/geograghy / active/ elements .htm.

٥٥. Mckinney, K. (٢٠١١). Active learning.lllinois State University,Center for Teaching ,Learning &Technology.

٥٦. MerlinMan(٢٠٠٩) .The Problem with "Feeling Creative" www.٤٣folders.com

٥٧. Michaelson, L. Knight, A. & Fink, L. (٢٠٠٤).Team –Based Learning: A Transformative use of Small Groups in CollageTeaching. Sterling, VA: Stylus Publishing.

٥٨. Millis, B., Lyman, F. & Davidson, N. (١٩٩٥) In Interactive learning in the higher education classroom cooperative , collaborative , and active learning strategies.Foyle, H. (Ed (pp. ٢٠٤-٢٢٥) Washington, DC: National Education Association.

٥٩. Northern Ireland Curriculum (٢٠٠٧).Active Learning and Teaching Methods for Key Stage ٣, A PMB Publication.www.-nicurriculum.org.uk.

٦٠. Northside Counselling, (٢٠١٢).Positive Thinking Rating Scale, Assisting individual's couples and Families.

٦١. Nussbaum, S., Trope, Y., & Liberman, N. (٢٠٠٣) Creeping dispositionism: The temporal dynamics of behavior prodiction.Journal of Personality andSocial Psychology, ٨٤, ٤٨٥-٤٩٧.

٦٢. Panaoura,Philippou,(٢٠٠٥).The measurement of Young Pupils'

Metacognitive Ability in Mathematics: the Case of Self-Representation and Self-Evaluation, Department of Education, Universitiy of Cyprus, Cyprus.

٦٣. Peal, N. (٢٠٠٨).The Power of Positive Thinking, Peale Center for Positive Thinking, U.S.A

٦٤. Peterson, C. & Vaidya, R. (٢٠٠٣).Optimism as virtue and vice. In E. C hange & L. Sanna (Eds), Virtue, vice, and personality: The complexity of behavior (pp. ٢٣-٣٧). Washington, D.C.: American Psychological Association.

٦٥. Phythian. K, Keane. K, Krull,C. (٢٠٠٨). Family Structure and Parental Behavior Identifying the Sources of Adolescent Self-Control.Western Criminology Review.٩ (٢),٧٣-٨٧.

٦٦. Presada, Badea (٢٠١٤).Active Learning Techniques inLiterature Classes, Journal Plus Education, (٢٠١٤),(٢), ٣٧-٤٥.

٦٧. Rissanan ,A.(٢٠١٤). Active and Peer Learning in STEM Education Strategy.Science Education International .٢٥, (١), ٢٠١٤, ١٧.

٦٨. Ryan, R. & Deci, E. (٢٠٠٠).Self- determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, ٥٥, ٦٨-٧٨.

٦٩. Robinson, T.(٢٠٠٠).the Psychol-ogy and neurobiology of addiction :An incen-tive-sensitization view.Addiction ٩٥, S٩١-S١١٧.

٧٠. Schunk, D. & Ertmer, P. (١٩٩٩). Self-regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and self-evaluative influences, Journal of Educational Psychology, ٩١, ٢٥١-٢٦٠.

٧١. Seligman, M. Steen, T. Park, N. & Peteraon, C. (٢٠٠٥) Positive psychology progress: Empricial validation of interventions. American Psychologist, ٦٠, ٤١٠-٤٢١.

٧٢. Sharon,D. &Martha, L.(٢٠٠١).LearningandDevelopment , New York : McGraw Hill Book Co.

٧٣. Simons, J. Linden, J., Duffy, T. (eds.) (٢٠٠٠).New Learning. KluwerAcademic Publishers,The Netherlands.

٧٤. Smith, K.Sheppard, S. Johnson, D. & Johnson, R. (٢٠٠٥). Pedagogies of engagement: classroom-based practices. Journal of Engineering Education, ٩٤ (١), ١-١٦.

٧٥. Tandogan, R. & Orhan, A. (٢٠٠٧).The Effects of Problem-Based Active Learning in Science Education on Students' Academic Achievement, Attitude and Concept Learning. Journal of Ma-

thematics, Science & Technology Education. ٣(١), ٧١-٨١.

٧٦. Taylor, S. Kemeny, M. Reed, G. Bower, J. & Gruenwald, T. (٢٠٠٠).Psychological resources, positive illusions, and health. American Psychologist, ٥٥, ٩٩-١٠٩.

٧٧. Terri, R. Kurtzberg.(٢٠١٠).Feeling Creative, Being Creative: An Empirical Study of Diversity and Creativity in Teams.Publishing models and article dates explained (٨) ٥١-٦٥.

٧٨. Thompson J. (٢٠٠٨). ٤٠ Active Learning Strategies for Active Students, teaching.monster.com.

٧٩. Jtephen,J. Wilson,R. Maclean ,٢٠١٣).Associations between self-control anddimensions of nicotine dependence:A preliminary report Addictive Behaviors ٣٨ ،١٨١٢–١٨١٥.

٨٠. Weimer, M.(Ed). (١٩٨٧). Teaching large classes well. New Diections for Teaching and Learning, Number ٣٢. San Fransisco: Jossey – Bass.

٨١. Weiner, B. (١٩٨٦).An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer – Verlag.

٨٢. Williams, F. (١٩٨٠). Creativitiy Assessment Packet "Manual) Pro.ed an international publisher Austin, Texas. U.S.A.

٨٣. Willson, V. & Preper, E.(٢٠٠٤), The Effects of Upright and Slumped Postures on the recall of Positive and Negative Thoughts, Applied Psychophysiology Biofeedback, ٢, (١), ١٨٩-١٩٥.

٨٤. Zimmerman, B. (٢٠٠٢). Becoming a self-regulated learner: An overview.Theory into Practice, ٤١(٢), ٦٤-٧٠.

فهرس المحتويات



يتحـــدث هـــذا الكتــاب حــول استراتيجيــات التعلـم النشـــط فــي ضبــط الـــذات والتفكيــر الايجابي والشعور الإبداعي لدى مرحلة المراهقـة حيث تم التركيز على بناء شخصية الفرد من خلال استخدام الإستراتيجيات التعلم النشــط وبرنامــج استراتيجيات التعلم النشط في بنــاء الشخصيــة المعد من قبل الكاتبة وهو لكل مرشد و قـارئ فـي علم النفس التربوي ومعلم ومعلمة وقريب للفهـم وممتع بأذن الله وبلغة سهلة وواضحة.



شركة دار **الأكاديميون** للنشر والتوزيع
عمان - الأردن
تلفاكس: 5330508 6 962+
E-mail:academpub@yahoo.com



الرّمال للنشر والتوزيع
عمان - الأردن
مقابل البوابة الرئيسية للجامعة الأردنية
تلفاكس: 08 05 533 6 962+
E-mail:alremalpub@live.com

